



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

MARIELE DE OLIVEIRA LUNA SOUSA

**ENSINO DE HISTÓRIA E LEI 10.639/03: O 20 DE NOVEMBRO EM
DUAS ESCOLAS DO DF**

BRASÍLIA
2014

MARIELE DE OLIVEIRA LUNA SOUSA

**ENSINO DE HISTÓRIA E LEI 10.639/03: O 20 DE NOVEMBRO EM
DUAS ESCOLAS DO DF**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Orientadora:

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice

**BRASÍLIA
2014**

Sousa, Mariele de Oliveira Luna.

Ensino de História e Lei 10.639/03: O 20 de Novembro em duas escolas do DF. / Mariele de Oliveira Luna Sousa. – Brasília, 2014.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.

Orientadora: Doutora Renísia Cristina Garcia Filice

1. Ensino de História. 2. Políticas Públicas para a Educação das Relações Raciais. 3. Lei 10.639/03. 4. Representação do negro.

MARIELE DE OLIVEIRA LUNA SOUSA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 TEM DATA MARCADA
NAS ESCOLAS: 20 DE NOVEMBRO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em:

Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice

Orientadora – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Sonia Marise Salles Carvalho

Membro titular da banca – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Membro titular da banca – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dedico ao meu senhor e salvador, Jesus.
Também aos meus pais, que sempre me apoiaram. E ao meu filho, que com sua vida me faz, dia após dia, ser alguém melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me sustentou e me fortaleceu quando imaginei que não conseguiria mais prosseguir. Ao meu filho, Davi, que com sua vida me transformou e hoje sinto o maior amor que possa existir dentro de mim, o amor de mãe.

Aos meus pais, Paulo e Regina, que com toda certeza abriram mão de suas próprias vontades, por mim, por minha felicidade. Pois hoje entendo que amar e cuidar dos filhos significa, muitas vezes, renunciar. E se tive condições de ingressar e formar na Universidade de Brasília a eles devo toda gratidão. Sinto-me imensamente feliz, por agora lhes proporcionar a alegria de ter uma filha graduada em uma Universidade Federal. Ainda, a eles, agradeço todo amor e carinho que sempre recebi. Aos meus irmãos, Marla e Ian, que sempre torceram por mim, para que eu alcançasse essa e outras vitórias. E ainda, de maneira especialmente carinhosa, quero agradecer a Eva por todo apoio.

Às amigas, Liliane, Yasmin e Fabíola, que para mim são como irmãs. Agradeço por cada conversa de incentivo, cada palavra de fortalecimento e de amizade. E agradeço também a tantas outras amigas, Andressa, Briane, Camila, Karol, Luciana, Renatha, Taynara e Vanessa. Agradeço ainda, a um amigo querido, Yuri, por todo apoio em um dia que tanto precisei.

Não poderia deixar de agradecer a minha querida orientadora, Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice, que acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava. Agradeço por ter visto potencial em mim, agradeço por toda dedicação.

Não temas porque eu sou contigo, não te assombres porque eu sou o teu Deus, te sustento e te ajudo com a destra da minha justiça.

Isaías 41:10

RESUMO

O referido trabalho de conclusão de curso buscou perceber a implementação da lei 10.639/03, em escolas do ensino fundamental regular, da Rede Pública de Ensino do DF. Para tal, analisou-se materiais didáticos como livros literários, vídeos e o próprio livro didático adotado, buscando perceber, de forma crítica e reflexiva, a representação do negro, segundo as orientações legais contidas na lei 10.639/03. Essa legislação acrescenta o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, que trata sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. O presente trabalho é uma construção primeiramente de uma pesquisa teórica, tendo como principais autores: Lowy (1995); Fonseca, M. (2001); Fonseca, T. (2006); Berutti (2009); e Garcia-Filice (2007, 2011), posteriormente da observação e atuação no contexto escolar estudado. Por fim, uma análise dos dados levantados, resultando assim, na percepção da defasagem da implementação da lei 10.639/03 no ensino de História nos anos iniciais. Porém vale resaltar, que foram percebidas ações positivas, com intenção de implementação da lei, no Dia Nacional da Consciência Negra: 20 de novembro.

Palavras-chave: Ensino de História; Políticas Públicas para a Educação das Relações Raciais; Lei 10.639/03; Representação do negro.

ABSTRACT

That completion of course work sought to realize the implementation of the Law 10.639/03, schools in the regular elementary school, Public School System of DF. To this end, we analyzed textbooks as literary books, videos and the textbook itself adopted, seeking to realize, in a critical and reflective way, the representation of black, according to the legal guidelines in Law 10.639/03. This legislation adds Article 26-A in the Law of Directives and Bases of National Education - LDBEN, which comes on the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of History and Afro-Brazilian and African culture. The present work is a first construction of a theoretical research, the main authors: Lowy (1995); Fonseca, M. (2001); Fonseca, T. (2006); Berutti (2009); and Garcia-Filice (2007, 2011), further observation and action in the school context studied. Finally, an analysis of data collected, thus resulting in the perception of lag of implementation of the Law 10,639 / 03 on history teaching in the early years. But worth resaltar that positive actions with the intention of implementing the law, the National Day of Black Consciousness were perceived: November 20.

Keywords: Teaching of History; Public Policy for the Education of Racial Relations; Law 10,639 / 03; Representation of black.

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1: População segundo raça ou cor declarada. (PDAD) de 2011.....	22
Figura 2: Origem dos habitantes. (PDAD) de 2011.....	23
Figura 3: População quanto o grau de escolaridade. (PDAD) de 2011.....	24
Figura 4: Mapa da sala da Escola A.....	49
Figura 5: Mapa da sala da Escola B.....	51
Figura 6: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 15).....	59
Figura 7: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 16 e 17).....	60
Figura 8: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 8 e 9).....	61
Figura 9: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 50 e 51).....	63
Figura 10: Capa do livro literário Abraçar.....	66
Figura 11: Capa do livro literário Amor.....	66
Figura 12: Capa do livro literário Compostura.....	66
Figura 13: Capa do livro literário Sucesso.....	66
Figura 14: Imagem do livro literário O amigo do Rei.....	27
Figura 15: Capa do livro literário Pretinho: meu boneco querido.....	28
Figura 16: Imagem usada na intervenção pedagógica.....	29

LISTA DE ABREVIATURAS

ARUC – Associação Recreativa Cultural Unidos do Cruzeiro

BCE – Biblioteca Central dos Estudantes

DCN-ERER – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

FE – Faculdade de Educação

GDF – Governo do Distrito Federal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PESPE – Projeto de Pesquisa

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

RA – Regiões Administrativas

SMU – Setor Militar Urbano

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL – RECORDAR É VIVER!	13
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS, ENSINO DE HISTÓRIA E A PRESENÇA NEGRA	22
1.1 História do Ensino de História e o negro/a nesta História.....	28
1.3.1 <i>Ensino de História e Política Públicas</i>	33
CAPÍTULO II – A METODOLOGIA E O TRABALHO DE CAMPO	37
2.1 Metodologia e os instrumentos utilizados.....	38
2.2 A coleta de dados.....	39
2.3 Aspectos da história local: o surgimento do Cruzeiro.....	40
2.3.2 <i>Perfil socioeconômico da população</i>	42
2.4 Perfil da Escola A.....	45
2.4.1 <i>Em relação aos aspectos pedagógicos destacamos o PPP</i>	47
2.5 Perfil da Escola B.....	49
2.6 Perfil das turmas.....	51
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	55
3.1 Observações das práticas pedagógicas.....	55
3.1.1 <i>Organização curricular da Escola A</i>	57
3.2 O livro didático da Escola A.....	58
3.2.1 <i>Representação do negro no livro didático</i>	60
3.3 Intervenções pedagógicas valorizando a cultura e representação do negro/a.....	65
3.3.1 <i>A beleza do negro/a na atualidade</i>	68
3.4 Implementação da lei 10.639/03 tem data marcada nas escolas.....	70
3.4.1 <i>Semana Pedagógica não discute lei 10.639/03</i>	70
3.4.2 <i>Dia da Consciência Negra: uso das máscaras africanas e capoeira</i>	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXO I	78
ANEXO II	80
APÊNDICES	81

MEMORIAL

RECORDAR É VIVER!

É sempre muito bom recordar, como diz o ditado popular “recordar é viver”, e creio que seja na verdade, reviver! Nasci em Brasília na data 15 de junho de 1988, no hospital Santa Luzia às 15:04. Minha mãe é Regina e meu pai Paulo, são casados há 34 anos e se conheceram aqui, quando a capital ainda estava sendo construída.

Minha primeira escola foi o Golfinho Dourado, na 116/316 Norte. Tenho muitas recordações, entrei no maternal e fui alfabetizada ali. Quando concluí o Jardim de Infância, foi necessário mudar de escola, pois naquela época não havia o ensino fundamental, então fui para o Colégio CEUB.

Como foi marcante essa transição para a 1º série, porém tive um ano maravilhoso ali, sempre gostava de ir à escola. Como de costume nas escolas particulares, houve aumento nas mensalidades ao final do ano letivo. Meu irmão também estudava no CEUB, e o reajuste pesaria no bolso dos meus pais, e não seria justo deixar um e tirar o outro. Portanto decidiram nos colocar na escola pública.

Entre na Escola 202 Norte, quando fui à escola para conhecer gostei muito, pois havia um parquinho na frente da escola. Porém na prática as crianças não brincavam ali, ficávamos presos (literalmente com os portões fechados) no pátio, só olhando o parquinho de longe.

A diferença era gritante em todos os sentidos, as salas feias, as carteiras velhas, o quadro negro, os bebedouros daquele tipo torneira, não havia absolutamente nada que pudéssemos brincar na hora do intervalo. No Golfinho Dourado, tudo era lindo. No CEUB, também, tudo maravilhoso. Havia quadra de esportes, parquinho, amarelinha, espaço livre e árvores, tudo isso dentro da área do ensino fundamental. Percebi como a diferença da estrutura entre as escolas me afetou, e como todo o ambiente influenciou diretamente no meu bem estar dentro do contexto escolar.

Sem falar na traumatizante experiência que tive no primeiro dia. Caí em uma sala de repetentes, e um garoto grande me disse (na hora do recreio) que alguém queria me bater, mas que se eu desse o meu lanche para ele me “protegeria”. Claro que não dei meu lanche, mas fiquei com medo. E para piorar a situação roubaram meus lápis coloridos.

Por fim fiquei muito triste, meus pais perceberam e até cheguei a chorar porque não queria ir mais a escola. Ainda no início do ano, meus pais me transferiram para a escola da 104 Norte, cujas atividades artísticas e físicas eram desempenhadas na Escola Classe 306 Norte. Porém, o que a professora estava ensinando eu já sabia tudo, tinha aprendido no ano anterior no CEUB. Recordo-me perfeitamente da minha sensação de desapontamento e desmotivação.

No ano seguinte, meus pais nos colocaram (eu e meu irmão) novamente no CEUB. Estudei também a 3ª e 4ª série lá, e tenho hoje total consciência que foi com muito amor e esforço que meus pais fizeram isso por nós. Na 5ª série realmente não foi possível continuar devidos os reajustes nas mensalidades, fomos para o CEF - Centro de Ensino Fundamental 01 do Cruzeiro, uma escola próxima à minha casa.

Nesta escola que descobrir uma admiração pela beleza negra, digo isso, pois no primeiro dia de aula me encantei com um menino negro de olhos cor de mel. Engraçado, eu não reconhecia pessoas negras até então, pois meu avô é negro e só tive essa percepção quando cresci. O que vale resaltar é que eu tinha um tipo de “estranhamento” com pessoas negras, pois não havia crianças negras no CEUB e não me recordo de ver nas outras escolas que passei, é como se eu não as percebesse no mundo e nem em minha própria família, é como se aquele menino tivesse aberto os meus olhos, eu tinha 11 anos.

Passando para a 7ª série, tínhamos que ir para o CEDUC - Centro Educacional 01 do Cruzeiro, que é ali perto. Lembranças marcantes que tive dessas séries, 7ª e 8ª, uma delas foi a matéria de Ensino Religioso, que era basicamente cantar. A professora levava uns livrinhos com letras de músicas, era legal, um momento de “distração” na verdade. Essa professora também lecionava História, era dinâmica, animada e levava a mesma “animação” das aulas de “canto” para as aulas de História.

Já no 1º ano do ensino médio, tenho bem presente em minha memória uma professora de Biologia, e hoje entendo que ela era apaixonada pelo ensino, as aulas dela eram diferentes, víamos, era nítido, que ela efetivamente se importava que aprendêssemos. Entendo como o empenho do educador influencia na motivação dos alunos em estudar, pois me recordo que passei uma madrugada inteira sem dormir fazendo uma maquete dessa matéria e ainda recordo do meu pensamento “quero fazer bem feito porque essa professora é tão gente boa!”.

O 3º ano do ensino médio foi um dos melhores, senão o melhor ano da minha vida escolar. O Colégio Notre Dame estava oferecendo bolsas. Com o desconto a mensalidade se tornou acessível e minha mãe me matriculou. Tudo era novidade, a começar pela própria estrutura da escola, várias pessoas estavam vindo de outras escolas, pois no Notre Dame, até então, não tinha ensino médio. Minha turma foi a primeira a formar nessa escola.

Infelizmente não passei no PAS daquele ano, então entrei no cursinho preparatório para o Vestibular, Porém, não passei de novo. Então no 2º semestre de 2006, não fiz nada, não trabalhei, nem estudei, não fiz absolutamente nada. Aquilo me incomodou tanto, que no semestre seguinte pedi a minha mãe que pagasse novamente o cursinho, e me comprometi em estudar efetivamente. Para mim aquela era a última oportunidade, cogitei entre vários cursos. Sinceramente a Pedagogia não era minha primeira opção. Eu já havia tentado o vestibular outras vezes, e esse seria o último semestre de cursinho que eu poderia fazer, portanto me baseei na nota de corte e esse foi o critério que me levou a escolher o curso.

No dia do resultado do vestibular, fui conferir pessoalmente na Universidade, nunca irei esquecer aquela emoção de ver meu nome escrito ali, e tudo o que isso representava. Era satisfação pessoal, orgulho, alegria, e principalmente a emoção de gerar tamanha alegria para os meus familiares. Emociono-me em pensar que a melhor parte é, sem dúvidas, honrar os meus pais.

Meu caminhar acadêmico foi um pouco conturbado no início, tudo começou com uma pesquisa de campo que deveria ser realizada para a disciplina Projeto 2. Optei por aplicar um questionário semiestruturado para uma orientadora pedagógica da escola que eu trabalhava na época, uma escola de renome em Brasília. Aquela “conversa” me desestruturou totalmente, pois ouvi como aquela pessoa era infeliz atuando naquela escola, como era mal paga e o pior de tudo, que ela trabalhava ali há 13 anos e não havia reajustes no salário. Então comecei a me questionar a esse respeito, geralmente as instituições da rede privada sofrem ajustes nas mensalidades escolares todos os anos, então como podem não valorizar seus profissionais?

Desde que entrei no curso meu objetivo era trabalhar em grandes escolas particulares, porém me deparar com aquela realidade em umas das melhores escolas da Capital do país, verdadeiramente foi um balde de água fria. Hoje percebo que foi muita imaturidade, conhecia pouco das possibilidades que o curso oferece e deixei com que

essas situações influenciassem negativamente no meu desempenho acadêmico. A partir daí me tornei a típica aluna MM.

Lutava por um MM e realmente ficava feliz por isso. Reprovi em várias disciplinas por faltas. Tranquei a Universidade por um ano, passei a maior parte do curso em *Condição de Desligamento*, inclusive cheguei a ser desligada duas vezes, porém consegui ser reintegrada e não me orgulho nem um pouco disso. A UnB havia se tornado um martírio, ler qualquer texto acadêmico para mim significava um sofrimento. E foi assim por muito tempo, os anos foram passando e as oportunidades também.

Tudo mudou quando engravidei do meu filho, Davi, meu bem maior. Passei a encarar o curso com mais maturidade. Decidi me formar o quanto antes e essa trajetória não foi fácil. Só a partir desse momento, que passei a ler e refletir efetivamente nos textos indicados pelos professores, passei a ter outra postura frente as minhas responsabilidades.

Certas disciplinas mudaram minha mentalidade, minha maneira de perceber o mundo e ainda contribuíram para meu amadurecimento acadêmico e pessoal. Professora Maria Lídia Bueno, que me ensinou imensamente sobre elaboração de projetos e textos acadêmicos, e também no Ensino de Geografia. Professora Denise Botelho fez nascer em mim, o interesse por discutir as relações raciais por meio de sua disciplina. Professora Dr^a Maria Abádia, com suas aulas maravilhosas me fez compreender os processos históricos da construção da Educação Brasileira, e nelas tive o contato com um dos textos que cito em meu referencial teórico, me instigando ainda mais pela temática, e a disciplina, Ensino de História, Identidade e Cidadania, oferecida por minha orientadora Dr^a Renísia Garcia que me fez apaixonar por esse tema.

Esse despertar ocorreu dentro da Universidade, uma leitura nova de situações corriqueiras do cotidiano. Por exemplo, o pai do meu filho que é um homem negro, sempre notava quando estávamos em algum ambiente, quando ele era o único negro presente. Frequentávamos lugares como bares e restaurantes, bem localizados, geralmente no Plano Piloto. Ele ainda dizia que notava olhares e percebia um tratamento diferente, principalmente em lojas de marcas renomadas. Eu sempre discordava, falava que era “coisa da cabeça dele”, porém quando tive acesso a textos e discussões no sentido de preconceito racial, pude entender não era “da cabeça dele”, é real. Como eu nunca sofri preconceito racial, eu não o percebia, não sabia de sua existência.

Hoje percebo que minhas vivências e a construção de cada professor fez nascer em mim este trabalho. Muitas vezes o educador não vê o resultado do seu esforço, mas é uma pequena semente, que se somada a outras tantas, forma um jardim. Estudar na Universidade de Brasília, é um resultado de várias sementes que foram semeadas em mim, por diversos educadores que passaram em minha vida, e talvez eles nem saibam o quanto sou grata. Me emociono ao reviver esses momentos.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso, atividade obrigatória para obter a titulação de Pedagoga pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E possui como objetivo geral avaliar a implementação da lei 10.639/03, que visa a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura Afrobrasileira e Africana, em duas turmas do Ensino Fundamental, no DF; uma do 5º ano da Escola A e uma turma do 4º ano da Escola B. Para tanto, analisou-se materiais didáticos, tais como livros literários, vídeos e o próprio livro didático adotado, com um olhar crítico e reflexivo sobre a representação do negro nesses instrumentos de aprendizagem, baseada nas orientações legais contidas na lei 10.639/03, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e com o aporte teórico dos autores como Lowy (1995); Fonseca (2001); Fonseca (2006); Berutti (2009); e Garcia-Filice (2007,2011).

Assim, este estudo teve como objetivo geral: avaliar a implementação da lei em duas escolas do ensino fundamental. E como objetivos específicos:

- problematizar a História e/do ensino de História;
- identificar o contexto social e histórico da comunidade que as escolas estão inseridas e verificar em que medida o quadro pode interferir na percepção de relações raciais dos alunos;
- observar, refletir e propor práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais no contexto do Ensino de História;
- registrar os resultados e impressões causadas nas turmas, em virtude do conteúdo ministrado, relações raciais.

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia¹ elaborado pela Faculdade de Educação da UnB, em seu fluxo curricular, dispõe de Projetos, do 1º ao 5º semestre, que são realizados pelos estudantes desde o primeiro semestre de graduação, os quais culminam no Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC. O presente trabalho é o resultado da unificação da minha produção acadêmica no decorrer do curso de graduação, em especial dos três últimos semestres, nos quais realizei o projeto 3 – fase 1, 2, e 3, e o projeto 4 onde existe o contato com a docência, por meio dos estágios supervisionados, e no meu caso, realizei em duas escolas da Rede Pública de Ensino,

¹ A metodologia de projetos será mais bem detalhada no Capítulo II.

para avaliar a prática pedagógica no ensino de História e em relação a educação das relações étnico-raciais.

As desigualdades sociais e raciais, fazem parte da História Nacional. Muitas ações de combate à pobreza e de acessibilidade a educação básica, não conseguiram diminuir o espaço entre brancos e negros, pois essas distinções foram impostas a população negra no decorrer da história. O tratamento dado aos negros, deixou marcas na construção social, educacional, profissional e econômica dessa população. Os resultados da escravidão são perceptíveis, ainda hoje. Muitos não se reconhecem na História, e nem tem sido hábito refletir sobre o processo histórico que levou a esta invisibilidade das mazelas que, recorrentemente, acomete segmentos negros da sociedade brasileira.

O estudo da história da Educação Brasileira e da história do Ensino de História no Brasil é fundamental para a formação de todo educador, para que seja desconstruído nele próprio, estereótipos e ideologias enraizadas por meio de sua formação educacional e seu convívio social.

A educação historicamente sempre foi um instrumento da relação saber-poder, ou seja, classes menos favorecidas não tiveram acesso à escolarização na mesma proporção que as classes dominantes. O atraso educacional dos/das negros/as na atualidade, conecta-se à história do domínio de classes sociais sobre outras, em especialmente minorias negras e indígenas. Não é coincidência que haja grande concentração de pessoas negras em situações mais precárias e poucos negros ocupando lugares de destaque social e econômico.

Sendo assim, um ensino de História problematizador pode ajudar indivíduos a desconstruírem preconceitos, mas, antes precisam admitir sua existência. Ou seja, a melhor maneira de começar a vencer um problema é reconhecê-lo. Daí o papel do professor se torna imprescindível por apresentar outras histórias a seus alunos. Por meio da educação constrói-se outras e novas histórias, minimiza-se impactos causados pela história discriminatória contra homens e mulheres, não negros/as, mas principalmente, negros/as.

Para tanto, o conhecimento da Lei 10.639/03 que visa a educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura Afrobrasileira e Africana torna-se necessário para o educador, principalmente do Ensino Fundamental, quando a criança começa a sistematizar seu conhecimento sobre o meio e de si mesmo. O intuito deste

trabalho ao fazer um estudo sobre a implementação da lei em duas escolas do DF, é propor formas de aplicar o que a lei prevê no cotidiano escolar, não apenas em datas comemorativas, como por exemplo, o Dia da Consciência Negra.

Neste contexto, o ensino de história num curso de formação de professores para os anos iniciais deve ter compromisso de propor didáticas que considerem a História local visando o reconhecimento identitário dos estudantes, considerando seu pertencimento racial numa perspectiva não só negativa. Vale resaltar que nem sempre foi assim. Os processos que envolveram ensino dessa disciplina foram conduzidos pelos interesses políticos e das classes mais abastadas.

Sendo assim, as políticas públicas voltadas para os/as negros/as, no decorrer da história, se desenvolveram numa perspectiva de avanço para uma maior visibilidade das práticas discriminatórias e preconceituosas de cunho racial.

Dessa forma, tendo conhecimento da lei 10.639/03, o formador poderá proporcionar aos estudantes cidadãos uma visão mais ampla do conhecimento histórico da população africana e afrobrasileira, com vista à desconstrução de estereótipos e rotulações, visando contribuir para a conscientização já na infância. E nesse período que a personalidade da criança é formada, portanto devemos compreender que o investimento em ações que tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura afro-brasileira, deve ser abordada desde o início da escolarização das crianças.

Daí a importância desse TCC. E principalmente, de ser trabalhado desde os anos iniciais, pois é por meio da educação que formamos opiniões. Exigi-se hoje, uma prática pedagógica consciente que desconstrua já na tenra idade estereótipos enquadrados nas relações sociais; implantados pela mídia e outros meios de comunicação.

A organização do presente trabalho se dá em três capítulos, a saber: o Capítulo I – “Correntes historiográficas, ensino de História e a presença negra”, visa discutir as correntes historiográficas, Positivismo, Marxismo e Nova História e problematizar a História e/do Ensino de História, conectando dentro do possível ao percurso de “invisibilidade” do negro/a na atualidade ou em seu extremo numa perspectiva desigual em relação ao não negro.

O Capítulo II – Metodologia e o trabalho de campo, aborda a metodologia utilizada no trabalho bem como o contexto da social e histórico da comunidade que as duas escolas estão inseridas, e apresenta os procedimentos metodológicos do estudo.

O Capítulo III – Apresentação dos resultados e análise dos dados, trata dos resultados da pesquisa, com reflexões sobre as práticas pedagógicas observadas e as intervenções realizadas.

E, com as considerações finais, o encerramento da monografia, trazendo reflexões sobre os conhecimentos construídos durante todo o processo de preparação, realização e sistematização de ideias desta pesquisa.

CAPÍTULO I

CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS, ENSINO DE HISTÓRIA E A PRESENÇA NEGRA

O objetivo deste Capítulo inicial é problematizar a História e/do Ensino de História, conectando-se, quando possível à História da população negra. Para tanto, precisamos refletir sobre as condições sociais, econômicas e políticas atuais, precisamos ainda compreender os processos históricos que formam determinados quadros. Ou seja, para entendermos o hoje evoca-se o olhar para o ontem.

A historiografia, em sua análise dos registros da escrita e de desenhos que a humanidade desenvolveu durante anos, na tentativa de representar o cotidiano, servem de suporte para esta compreensão do mundo. Os frutos colhidos por historiadores - na tentativa de explicar os acontecimentos, auxiliam no entendimento do hoje, em sua complexidade e múltiplas positivities de olhar. Segundo Barros (2010):

Uma característica crescente da historiografia moderna é que ela tem passado a ver a si mesma – de maneira cada vez mais explícita e autorreferenciada – como um campo fragmentado, compartimentado, partilhado em uma grande gama de subespecialidades e atravessado por muitas e muitas tendências. Fala-se hoje em muitos tipos de “história”... (p. 9)

João D’Assunção Barros traz reflexões sobre as várias Histórias. Existem várias interpretações e campos que um pedagogo, que atua como um professor, mesmo não sendo historiador, pode optar. Seguindo esse autor, a História atualmente é dividida em diversos campos ou subespecialidades e a historiografia se tornou “um vasto universo de informações percorrido por inúmeras redes, onde cada profissional encontra sua conexão exata e particular.” (BARROS, 2010, p. 9). Sendo assim, para o pedagogo que atuará também no campo da História, quanto mais conhecer as correntes historiográficas que embasam a escrita da história, e influenciam na história do ensino, a depender da sua intencionalidade, exercerão influências na construção da cidadania. Segundo sua escolha, o educador-historiador por “ler” e ensinar a história segundo determinada corrente, precisa conhecer as distinções entre elas. Poder-se notar que as “visões” historiográficas podem ser completamente diferentes, reflexivas ou limitantes, inovadoras ou tradicionalistas. Existem, inclusive, riscos de se mergulhar num “presentismo” que desnuda os fatos de sua historicidade.

Considerando a grande influência da vertente historiográfica no Ensino de História do Brasil, nota-se basicamente três principais correntes historiográficas: o Positivismo, Marxismo e a Nova História.

Para fazer uma breve sinopse do positivismo, precisamos observar três principais ideias. A primeira delas, e fundamental é de que a sociedade é regida por leis naturais, ou seja, que independem da ação e da vontade humana. Segundo Michael Lowy (1995):

...a pressuposição fundamental do positivismo é de que essas leis que regulam o funcionamento da vida social, econômica e política, são do mesmo tipo que as leis naturais e, portanto, o que reina na sociedade é uma harmonia semelhante à da natureza, uma espécie de harmonia natural. (p. 36)

Partindo dessa concepção a segunda ideia decorre de uma conclusão, de que os métodos e procedimentos utilizados para conhecer a natureza devem ser os mesmos para conhecer a sociedade. Ou seja, Lowy (1995, p. 36) explica que a metodologia das ciências sociais tem que ser idêntica à metodologia da ciências naturais, e nomeia essa conclusão epistemológica de *naturalismo positivista*.

O terceiro ponto que precisamos discutir para entender os princípios do positivismo como corrente historiográfica é que se, segundo o *naturalismo positivista* tratarmos essas duas ciências metodologicamente de maneiras iguais, vale resaltar que assim como as ciências da natureza são ciências objetivas, livres de juízos de valor, ideologias políticas, sociais, neutras, as ciências sociais devem funcionar exatamente segundo esse modelo de objetividade científica. Então devemos observar a sociedade livre de visões de mundo ou ideologias, o sociólogo deve ter a mesma “visão objetiva” que o físico ou o químico. O que significa que a concepção positivista remete a uma ciência social desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, valores morais, posições políticas e econômicas. O autor ainda afirma que:

O positivismo geralmente designa esse conjunto de valores ou de opções ideológicas como prejuízos, preconceitos ou prenoções. A ideia fundamental do método positivista é de que a ciência só pode ser objetiva e verdadeira na medida em que eliminar totalmente qualquer interferência desses preconceitos ou prenoções. (LOWY, 1995, p. 36)

Sendo assim, até o início do século XIX, o positivismo aparece como uma visão inovadora pode até se dizer “revolucionária”, posto que se distancia dos dogmas e da visão metafísica da história, corrente da visão religiosa. Um dos “pois” desta corrente, Augusto Comte, aborda o positivismo de maneira distinta de seus precursores

Condorcet e Saint-Simon. Para ele, a luta contra os preconceitos muda radicalmente de função, de uma luta utópica e crítica, passa a ser uma luta conservadora.

Isto significa que os fenômenos sociais são submetidos a leis naturais invariáveis; por exemplo, a lei da distribuição das riquezas e do poder econômico, que determina a 'indispensável concentração das riquezas na mão dos senhores industriais' é para Augusto Comte um exemplo de lei invariável.[...]Ele considera também uma tarefa importante da sociologia explicar aos proletários essas leis invariáveis, porque são precisamente os proletários que precisam ser convencidos desse carácter natural da concentração indispensável das riquezas nas mãos dos chefes industriais. (LOWY, 1995, p. 39)

Para o precursor do positivismo conservadorista, Comte, a sociologia teria um papel de suma importância, de explicar ao proletariado as leis naturais invariáveis "porque são precisamente os proletários que precisam ser convencidos desse carácter natural da concentração indispensável das riquezas nas mãos dos chefes industriais" (LOWY, 1995, p. 39). Dessa forma progressista as situações sociais são vistas como naturais, como se a vontade humana não pudesse afetar. Assim amorteceria a crítica às relações capitalistas, que será explicada mais a frente, pelo marxismo.

Aplicando esse princípio aos males políticos, ao desemprego, à miséria, à fome, à monarquia absoluta, que também são resultantes de leis naturais, tão inevitáveis e independentes de qualquer vontade social quanto as outras, atitude correta, positiva, científica é, também nesse caso, de 'sábria resignação'. (LOWY, 1995, p. 40)

Neste ponto o positivismo se difere do marxismo, pois para o segundo, o quadro social é ocasionado pela ação humana, principalmente movida pelos interesses econômicos.

Nesse sentido, Karl Marx (1818-1883) revolucionou a filosofia por meio da doutrina marxista criada em 1840. Explicitamente, abordou a política, que posteriormente também foi discutida por Fredrich Engels (1820-1895) (TRIVIÑOS, 1928, p. 49). Para Marx as ideologias são formuladas por um processo de produção das classes sociais, e não a nível dos indivíduos, mas dos sujeitos coletivos.

Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem as sistematiza, desenvolve, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos, etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe. (LOWY, 1995, p. 96)

Segundo Michael Lowy (1995, p. 99), quando a burguesia assumiu a posição de classe dominante e uma nova classe surgiu, o movimento operário, que ameaçava seus interesses, ele teve que deixar o desinteresse, a objetividade científica e passa a necessitar de uma ideologia a serviço de sua posição de classe. Portanto, a luta de classes, nasce, sobretudo ideológica, defende-se cada uma sua classe. “É a luta de classes que nos permite entender essas mudanças da natureza da economia política, em função mesmo das necessidades da classe burguesa”.

Aqui o marxismo se destaca por defender os interesses das classes menos favorecidas socialmente. Marx se tornou o representante científico social do proletariado por criar a definição dos sujeitos coletivos, como classe operária industrial, produtiva, numa perspectiva econômica.

Na teoria da luta de classes criada por Marx e Engels, o trabalho é uma necessidade do homem, faz parte da sua existência. É pelo trabalho que homem realiza sua vontade, afirmando-se como sujeito e construtor de sua humanidade. Porém, no modo de produção capitalista, o trabalho subordina-se ao capital, ou seja, o homem passou a ser um anexo da máquina, deixando de se servir da ferramenta para servi-la. Para o marxismo a relação de poder que é estabelecida nas relações de trabalho é que determinam e caracterizam a sociedade capitalista.

Tendo em vista essas duas correntes historiográficas, o positivismo e o marxismo, na primeira notamos a ideia de que os proletários são postos socialmente como inferiores e o trabalho se tornou uma questão de sobrevivência, e tudo isso deve ser encarado como uma “lei natural”. Já para a segunda, o marxismo, a visão se amplia, no sentido de compreender que essas situações não são leis naturais, mas sim resultados das imposições dos interesses de uma classe dominante, do movimento contraditório e dialético, que tem no modo de produção, o motor da História. Ambas correntes tiveram implicações na escrita da História do Brasil.

Outra corrente historiográfica que surge na primeira metade do século XX, a “Escola dos Annales”, buscou romper com a história positivista, e ainda criticava alguns princípios marxistas, ampliou o conceito de tempo histórico, abrangendo aspectos da vida social. Foi a Nova História que teve grande repercussão no Ensino de História. “Abriu-se espaço, inclusive, para o resgate do papel das mulheres e das crianças, até então ‘excluídas’ da História.” (BERUTTI, 2009, p. 43). A Nova História partiu de releituras das concepções marxistas propostas pela História Social Inglesa, que teve com

um de seus maiores expoentes E. P. Thompson. Já a História das Mentalidades trouxe através de pesquisas outros problemas a serem abordados pelos historiadores. Numa perspectiva de longa duração, processos de avanços, recuos e ressignificações. Ambas contribuíram para a visibilidade de outros sujeitos históricos como, jovens, mulheres, crianças e bruxas.

A Nova História, segundo Bourdieu e Martin (1983), em “As Escolas Históricas”, dá provas da possibilidade de inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas que estariam adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas. Baseia-se, segundo Le Goff (1985) "numa multiplicidade de documentos: escritos de toda espécie, documentos figurados, produtos das buscas arqueológicas, documentos orais, etc...Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, um filme, são para a história nova, documentos de primeira ordem". (p. 7). A História Nova rompeu os limites impostos pela história tradicional, tratando de assuntos antes jamais citados, possibilitando ao homem a ampliação dos domínios da História. E nós, pedagogas, que atuaremos com o ensino de História, devemos ter uma visão ampliada a respeito das várias fontes e dos diversos sujeitos. Formar cidadãos/ãs esclarecidos de sua própria história, identidade e cidadania da disciplina História exige um mergulho nestes referenciais que ainda ancoram as produções históricas no Brasil.

Dessa forma vale salientar a importância do conhecimento do educador a respeito dessas correntes historiográficas, pois a visão de mundo é transmitida para os alunos já nos anos iniciais. Levá-los a refletir que nem tudo que parece ser natural, é. Para que compreendam que as ações humanas, produzem resultados históricos em todos os âmbitos, como político, social, econômico e filosófico, e que se percebam, já no Ensino Fundamental, como sujeitos históricos que identifiquem aspectos da história de sua localidade e que se vejam como intervenientes nos processos.

Para que haja um ensino de história problematizador, espera-se que o professor possa orientar os alunos a pensarem para além do senso comum, ou mesmo das informações prestadas pelos livros, pela televisão, jornais e revistas, ou seja, ter minimamente uma postura crítica em relação às várias fontes que tem em mãos, é preciso despertar indivíduo-pensante para além da “história que lhes foi contada”.

O ensino de História quando influenciado apenas pela perspectiva positivista se torna perigoso, no sentido de ignorar as “histórias” daqueles indivíduos que foram esquecidos, que se tornam invisíveis perante a história dos grandes feitos e dos grandes

heróis. Focada na História Política, por séculos, apenas enxergou “os personagens principais”, ou seja, os dominantes. Entretanto, de meados de 1960 no Brasil, sob e influência do marxismo, isto mudou. Segundo Berutti (2009); isto foi paulatinamente mudando na História do Brasil:

O leitor foi despertando-se, para compreender-se como sujeito histórico, e que na verdade esses “novos” sujeitos sempre foram agentes da História, apenas não eram reconhecidos pela história escrita. “Ao resgatar a ‘história dos vencidos’ o historiador que opta por essa linha historiográfica reforça seu compromisso com a busca de uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária”. (p. 42)

Todavia, não obstante essas mudanças, a influência positivista no Ensino de História no Brasil foi duplamente perigosa, pois na origem mostrou só os grandes heróis e por seu efeito perverso, ter alimentado um olhar passivo diante das desigualdades econômicas e diferenças sociais.

O pedagogo deve estar atento às suas colocações em sala, à didática aplicada e ainda se são levantadas questões a fim de estimular o ser crítico de cada criança, obviamente, respeitando as diferenças e as faixas etárias. Considerando a história vivida por homens e mulheres esquecidos, marginalizados não só socialmente, bem como historicamente.

Nesse quadro devemos ensinar outras histórias, em especial da população africana e negra no ensino de História do Brasil. É preciso haver um despertar para histórias não contadas e que são parte da nossa própria história, que não foram devidamente valorizadas em virtude da influência tanto do positivismo como do marxismo. Assim, partindo do tema escolhido, é preciso perceber se a perspectiva de mudança aberta pela corrente histórico-crítica marxista e a corrente da História Nova, que lança luz sobre as diferenças sociais, possibilitam, na realidade concreta, outro olhar singular para a situação dos negros, por meio do ensino de história. Segundo o art. 26-A da LDB:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2003)

Para tanto, se fez necessário primeiro compreender sobre as bases que se formaram a educação brasileira e a história do ensino de história. Assim, podemos ter compreensão de como as correntes historiográficas são importantes para o pensar crítico do professor. E para que o educador aborde as questões raciais no cotidiano escolar, é preciso que o mesmo saiba como determina a lei 10.639/03, que alterou o artigo 26-A.

1.1 História do Ensino de História e o negro/a nesta História

Adquirir conhecimentos acerca dos processos históricos educacionais, considerando aspectos da historiografia, visa uma ação pedagógica mais reflexiva. Espera-se que, professores, munidos de informações, busquem os processos e possam entender melhor a estrutura do sistema de ensino. É este o objetivo deste item, problematizar a História e/do Ensino de História.

O estudo da história do ensino de História pode esclarecer questões do cotidiano escolar de professores, no sentido de ajudar a resignificar o ensino de história. Segundo Thaís Nivia de Lima e Fonseca (2006, p. 7) “pensar o ensino de História na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compreensão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas.”

Primeiramente devemos nos atentar para a distinção do ensino de história e da história das disciplinas escolares, ou seja, não podemos afirmar que havendo ensino de conteúdos sobre a História esses mesmos eram organizados de forma sistematizada, característica essencial de uma disciplina escolar. De acordo com Fonseca (2006) o conceito de disciplina escolar é “o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para a sua apresentação.” (p. 15)

Então, para além dessa organização, a disciplina precisa ser vista, não como mera apresentação de conteúdos, pois estes são meios para alcançar um fim almejado, e sim como um confronto organizado de conteúdos com intencionalidades nem sempre explicitadas.

Fonseca, T. (2006), ainda da vincula a estrutura social e a história das disciplinas e do ensino. Haveria uma “vinculação com uma tradição historiográfica que via o Estado como o centro do processo histórico e, evidentemente, privilegiava fontes que a ele estivessem ligadas, como os projetos educacionais e a legislação, por exemplo.” (p.

18). Percebe-se algumas características, neste momento do século XIX e início do século XX no Brasil, em que o ensino positivista ressalta a parte da história que mais lhe convém.

Consta que a história de ensino no Brasil, o ensino jesuítico, implantado segundo interesses políticos e econômicos de grupos elitizados, inclusive da Igreja, constituindo assim, a História Sagrada, no Brasil Colônia e Império.

Tendo em vista a tentativa de reagir ao protestantismo luterano anglicano, que avançava na Europa dentre outros, a Igreja Católica, para se reafirmar, criou alguns mecanismos como o catecismo, o tribunal da Santa Inquisição e também a Companhia de Jesus, com o seu método pedagógico, o *Ratio Studiórum*.

A princípio o objetivo da Companhia de Jesus era no âmbito religioso, pois era responsável pela conversão dos indígenas, utilizando a educação como forma de religar o homem imperfeito a Deus. A educação era vista como uma maneira de aperfeiçoar o homem depois do pecado original. E em meio a muitas guerras, resistências e destribalização dos povos indígenas, os padres jesuítas iam desempenhando seu papel evangelizador e criando também os *Colégios*.

Conforme Fonseca, T. (2006, p.37) nessas instituições educacionais “...além da formação religiosa, os alunos recebiam também preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra.”. Ou seja, os cursos de filosofia e de teologia, artes e ciências eram apenas para os filhos da nobreza. Existia, porém os cursos para “ler e escrever”, fundamentalmente de gramática, esse sim foi destinado a plebe e ao povo colonizado. Podemos perceber neste processo, algumas raízes de distinções sociais na educação brasileira, que perpetua a segregação até os dias atuais. Os objetivos e interesses da Companhia de forma efetiva se tornaram também financeiro, demonstrando fidelidade à Coroa Portuguesa, os jesuítas definiram e enraizaram a cultura portuguesa por meio dos cursos de “ler e escrever”.

À época do Brasil Colônia, a maior parte da população portuguesa era analfabeta, e a brasileira, de negros/as e indígenas também sem instrução. Portanto, tanta dedicação para alfabetizar um povo desconhecido, por parte dos jesuítas, só poderia ser explicado pelos interesses econômicos, e para ampliação dos fiéis. Por meio da língua, modificou-se sua cultura, o agir dos povos indígenas.

Outro ponto relevante é uma quase hegemonia escolar sob um rígido controle regido pelas diretrizes educacionais descritas no *Ratio Studiorum*, as normas que estruturavam a organização da Companhia.

O Ratio – conjunto de normas e orientações pedagógicas publicadas e distribuídas por toda parte – definia, prioritariamente, procedimentos e não conteúdos, tendo em vista seus objetivos evangelizadores, de formação moral e da difusão das virtudes cristãs. (FONSECA, T. 2006, p. 39)

Com a população negra largamente utilizada como mão de obra braçal a situação foi ainda mais violenta. A expulsão dos jesuítas em 1759; a vinda da família real e a abertura dos Portos em 1808, em nenhum momento revelou que houvesse um interesse em instruir negros/as escravizados/as ou não, e nem indígenas.

As bases da História da Educação Brasileira mostra uma educação predominantemente politizada e discriminatória, marginalizando as classes desfavorecidas e utilizada como instrumento das elites majoritariamente branca. A população negra sofreu com a falta de acessibilidade aos bancos escolares, o que repercutiu até a atualidade, com a anuência e até atuação dos governos do Império e da Primeira República.

Segundo Marcus Vínicius Fonseca em “Primeiras Práticas Educacionais com Características Modernas em Relação aos Negros no Brasil”, as últimas décadas da escravidão (1871-1888), com a proibição do tráfico negreiro, as elites precisavam de medidas de “adaptação” para o novo contexto social e econômico mundial, para que a transição da mão de obra escrava, para a mão de obra assalariada, não ocorresse de forma abrupta. Discutiremos sobre esse processo.

Com a proibição do tráfico negreiro, ocorreram grandes mudanças na sociedade escravocrata, inviabilizando a chegada de mais mão de obra para a sustentação da mesma. Os senhores de engenhos não podiam adquirir novos escravos por meio do tráfico negreiro, apenas se houvessem compras ou trocas entre os senhores. Mas, com o crescimento econômico e produtivo nas fazendas, os senhores necessitavam de mais mão de obra, o que não seria possível pela Lei de Abolição da Escravidão, que já tinha sido instaurada.

No Brasil, a partir de 28 de setembro de 1871 entra em vigência a Lei 2040, popularizada com o nome de Lei do Ventre Livre. A legislação impunha as crianças nascidas de escravas seriam crianças livres, e mais ainda, que os inocentes deveriam permanecer sob os cuidados dos senhores de suas mães, obrigatoriamente até os oito

anos de idade. A partir de então, os senhores teriam a opção de entregá-los ao Estado, mediante uma indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis) ou mantê-los sob sua autoridade até 21 anos, podendo utilizá-los como trabalhadores.

Art. 7º - Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar. (Câmara dos Deputados, 1874, in FONSECA, M. 2001, p. 13).

Favorecendo a elite, a lei utiliza a expressão “sempre que for possível”, abstraindo da responsabilidade os senhores em proporcionar a instrução para as crianças negras nascidas livres de mães escravas. Permanece a ideia de que a obrigatoriedade efetiva de educar, é do Estado, e dos a senhores apenas a de criar. E, em se tratando de educação, esta se restringiria as crianças brancas, quando havia.

Portanto, o nascedouro da educação moderna no Brasil, se dá através da escolarização pública, mas inalcançável para os negros/as. Até 1879, o Estado tinha que preparar uma estrutura organizacional, para receber 192.000 crianças nascidas livres do cativeiro, uma média de 24.000 por ano, ou seja, minimamente o Estado poderia receber 4.000 anualmente. (FONSECA, M. 2001, p. 7)

Diante desses dados era previsível um colapso no Império, então, surgiram parcerias com particulares que propuseram a constituição de associações, que inclusive foram bem recebidas pelo Ministério da Agricultura. Estas tinham o objetivo de financiar e apoiar um plano educacional, para criar nessas crianças o hábito e gosto pelo trabalho na agricultura, que era a primeira fonte de riqueza do país de característica agroexportadora, muito embora a educação para a elite visasse a formação em medicina, advocacia e com expectativas de viagem à Europa. Era responsabilidade do Estado com esses menores, segundo trechos do documento expedido pelo Ministério em 1878, administrar o “empréstimo” das crianças:

Mediante contrato de locação de serviços, celebrados perante os juízes de órfãos e sob sua inspeção executado, podem alguns menores ser confiados a empresa ou a particulares, de reconhecida idoneidade. (Ministério da Agricultura, 1878 in FONSECA, M. 2001, p. 15)

De fato essas Instituições foram criadas e receberam verba pública para tal, porém, no relatório de 1885 (seis anos depois de a primeira geração completar oito anos), no Brasil haviam 403.827 mil crianças nascidas livres, dessas, apenas 113

havia sido entregues ao Estado, ou seja, apenas 0,028% do total. Fonseca (2001) conclui que a maioria foi criada nos mesmos moldes dos trabalhadores escravos. Na Província do Rio de Janeiro do total de 82.566 crianças, somente 21 foram entregues para o Estado. O que se explica pelo fato da cidade ser um dos últimos redutos do escravismo no Brasil. Se instalou, por fim uma crise nas Instituições, pois não receberam a quantidade de crianças esperadas. Sendo assim, essas instituições encontraram seu público alvo, a infância desamparada, ou seja, as crianças abandonadas.

Em 13 de maio de 1888, como o fim da força de trabalho escravo, que por ser totalmente lucrativa para os senhores de engenho, teve grande resistência. Burlava-se a Lei "...os senhores de escravos ambicionavam mais que criar as crianças nascidas livres de escravas, buscando crianças órfãs para serem "educadas" em suas fazendas..." (FONSECA, 2001, p. 30). As crianças negras desvalidas se transformaram em solução para a escassez de mão de obra, assim também se tornaram público alvo dos senhores de engenho.

A grande mudança que se manifestou através desse marco na história, se deu justamente na perspectiva da valorização da educação para os negros, não obstante mascarada pelos interesses das classes dominantes. O que antes era considerada uma ameaça à estabilidade, os escravizados que eram considerados má influência para a sociedade, se tornou a solução para os problemas da falta de mão de obra, que logo surgiria. A educação das crianças negras e pobres passou a ser vista como necessária, pois com a lei em vigência os inocentes seriam os futuros cidadãos do império. Então a ideia de que é preciso os "educar", agora intitulados "futuros cidadãos", firmou-se na sociedade da época. Mesmo que, com o passar dos anos a vadiagem seja uma outra terminologia destinada aos/as negros/as desvalidos/as e aos pobres.

Tendo em vista o início conturbado da escolarização dos negros, podemos compreender o atraso socioeconômico dos negros no Brasil como uma questão histórica de concentração de renda e desigualdade da população negra, sua ausência nos bancos escolares e lugares de destaque na sociedade, conectam reflexões históricas e o quadro de marginalização ao longo da História. Historicamente vistos como incapazes e inferiores intelectualmente, desde o período da escravidão no Brasil, essa ideia é internalizada através da educação pela maioria da população brasileira, os estereótipos sobre negro escravizado como coitado, açoitado e submisso. E textos e imagens,

exercem grande influência na assimilação de informações pelas crianças. Como observou Thaís Nívia de Lima Fonseca (2006):

Os autores dos livros didáticos não deixavam, contudo, de mencionar o triste destino dos negros tornados escravos no Brasil. O tom dado aos textos, no entanto, aproximava-se muito mais de um discurso piedoso de fundo cristão, inclusive nas referências às manifestações da resistência... (p. 93)

Enfim, o professor deve estar atento a essas e outras representações do/a negro/a nos materiais didáticos utilizados, não apenas no livro didático, mas outros instrumentos que possam ser utilizados como revistas, filmes, vídeos. Uma formação consistente acerca da historiografia exige refletir sobre a História do negro/a e possibilita ao educador levar seus alunos a refletirem e criticarem manifestações de preconceito e discriminação, identificando em si mesmo essas manifestações, posto que, também interpelados por estas leituras limitadas.

1.1.1 Ensino de História e Políticas Públicas

Compreendendo o início conturbado e limitante da escolarização dos negros/as, após a libertação da escravidão, temos que nos despertar para as diferenças sociais, ocasionadas também pela omissão do Estado em relação à população negra.

Tendo em mente as influências das distintas visões filosóficas e ideológicas apresentadas pelas correntes historiográficas que influenciou na história da educação brasileira institucionalizada e seletiva, o que se pode chamar de primeira política pública para os negros no Brasil, foi a Lei do Ventre Livre. Notadamente pensada para o favorecimento da classe dominante. Entre sua promulgação até as ações positivas para a população negra foi um longo período, e estas só ocorreram, como veremos, em virtude do movimento negro no Brasil.

A Lei 10.639/ 03, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003 representa um marco na Educação Brasileira para educação das relações raciais. Ela veio para alterar a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

No artigo 1º, a lei 10.639/03 acrescenta dois novos artigos na lei anteriormente citada, 26-A e 79-B. O artigo 26-A prevê:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Vale ressaltar que a lei não só prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro Brasileira, mas explicita a importância da valorização da luta dos negros, no sentido de reconhecer a resistência dos negros à escravidão. Destaca a valorização da contribuição dos negros na formação da sociedade e cultura brasileira, sugere que podem ser trabalhadas expressões populares, culinárias, brincadeiras infantis, dentre outras importantes contribuições. No segundo parágrafo do artigo 26-A, a legislação deixa clara que esses conteúdos devem ser ministrados em todo decorrer do ano letivo, se estendendo a todo currículo escolar.

Alinhada a esta orientação, este estudo conecta o Ensino de História às demandas mais atuais no campo das Políticas Públicas. A preocupação do professor de História, que conforme a lei é uma das disciplinas que precisa dar enfoque para sua efetiva implementação, é que fará a diferença no processo de formação de visão de mundo de seus alunos.

O desafio é tornar essa lei, esse direito, das nossas crianças negras e não negras de receberem uma formação que conte sua história, a nossa história, de nossas raízes. Também o artigo 79-B, o que altera a Lei LDB 9394/96, trata do Dia da Consciência Negra, incluído no calendário escolar, dia 20 de novembro, e precisa ser considerado, mas não como evento, mais engendrado com esta formação mais significativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCN) e o Plano Nacional de Implementação aprovadas em 10/03/2004, baseiam em dispositivos legais para assegurar o direito ao acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira. Conforme o próprio documento, ele foi criado em resposta as reivindicações do Movimento Negro que já acreditava na necessidade de diretrizes para a formulação de uma educação empenhada na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos

africanos. Vale mencionar que o tratamento diferenciado dado às crianças negras antes e após da Lei do Ventre Livre sempre foi alvo de estudos e denúncias da militância negra.

Conforme orienta os DCN's, os conteúdos devem conduzir para uma educação de relações étnico-raciais positivas, com “políticas de reparações, e de reconhecimento” (p. 10). O termo *reparações*, se refere à ações que serão realizadas como reparações pela história de opressão e escravização dos negros, que meramente relatamos. As grandes potências mundiais se construíram graças ao trabalho braçal dos africanos escravizados, pelo quadro traçado e explicado historicamente, pode-se compreender com mais exatidão algumas conexões entre o Ensino de História e Políticas Públicas, outras histórias e outras políticas, e segundo Garcia, esta tem sido a principal demanda do movimento social de negros e negras, em cargos de gestão e acadêmicos. (2011, p. 33). As políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas são descritas no documento. Como toda ação que vise:

...ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (MEC, 2004, p. 11)

As DCN's indicam o Estado como o responsável por incentivar e promover políticas de reparações, por meio da educação. Destaca a importância de o professor ler sobre a temática racial, ter formação continuada, para que não reforce estereótipos. Mesmo sem intenção, a ignorância acerca de aspectos da História do negro no Brasil; pode acabar reforçando a ideia do negro apenas como escravo e pobre.

O educador deve estimular o senso crítico de cada estudante, ressaltando aspectos da história vivida por homens e mulheres esquecidos, marginalizados não só socialmente, como também historicamente.

O intuito central é fazer que o preconceito invisível por quem pratica e visível para quem sofre, deve ser problematizado, posto que revelado, como forma de combater o racismo. Esta é a maior importância de implementar a 10.639/03 nas séries iniciais. O professor-pedagogo mesmo não sendo historiador deve atuar, considerando no modo de produção capitalista, a relações racializadas e discriminatórias que singularizam em meio a pobreza e aos desvalidos, o tratamento dado ao/a negro/a.

No Capítulo II, a seguir, registraremos como a pesquisa foi realizada, sua metodologia, bem como o contexto em que as duas escolas estão inseridas.

CAPÍTULO II

O PROCESSO METODOLÓGICO E O TRABALHO DE CAMPO

Este capítulo tem como objetivo explicitar o processo metodológico e ainda abordar o contexto histórico-social em que as duas escolas observadas estão inseridas, todavia antes de adentrar nos percursos se faz necessário explicar a especificidade da metodologia de projetos da FE/UnB.

O projeto acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, foi pensado de forma que os estudantes possam ter a formação teórica aproximada e vivenciada na prática docente. Para tanto, a Faculdade de Educação propõe projetos que são desenvolvidos ao longo de oito semestres letivos, e que culminam num Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Sendo assim, esses projetos foram pensados em fases, em que os alunos vão adquirindo um aporte teórico e ao mesmo tempo vão amadurecendo academicamente, de maneira que no sexto semestre tenham capacidade de optar pela área de formação que queiram se aprofundar e posteriormente apresentem como resultado um Trabalho Final de Curso.

Os projetos têm caráter obrigatório, ou seja, para que o aluno possa adquirir o título de graduado em Pedagogia pela UnB, é preciso vivenciar todos os projetos do I ao V semestre. Segundo Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da FE (2002)², o Projeto 1 tem como objetivo o acolhimento dos calouros, ensina sobre o funcionamento da Universidade, como por exemplo o uso da BCE. Nessa primeira fase os alunos terão um auxílio na compreensão da profissão de pedagogo, bem como uma breve visão das áreas em que poderão atuar.

Nos Projetos 2 e 3 os alunos recebem orientação sobre as legislações educacionais e são apresentados as áreas temáticas, para que possam vivenciar projetos específicos. O Projeto de Pesquisa (PESPE) é dividido em três fases, PESPE 1, PESPE 2 e PESPE 3. E o aluno pode migrar de área temática caso queira, para ao entrar no Projeto 4, tenha decidido qual área quer vivenciar na prática a teoria estudada.

No Projeto 4, estágio supervisionado, em sua primeira fase, os alunos são inseridos no contexto escolar, onde elaboram um pré-projeto de pesquisa. Nessa fase,

² Projeto Acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília elaborado e sistematizado em 2002.

colherão informações sobre contexto social em que a escola está inserida e observarão o cotidiano daquela comunidade escolar. Na segunda fase desse projeto, os alunos tem a oportunidade de ministrar aulas para a turma pesquisada.

Após todo esse processo, no Projeto 5, o TCC é elaborado. O aluno reflete seu próprio processo formativo, culminando numa síntese de sua formação acadêmica e delineando suas perspectivas de atuação profissional e de formação continuada. O presente trabalho foi construído dentro desta proposta acadêmica da FE, Universidade de Brasília. A coleta de dados se deu nos projetos IV, fase 1 e fase 2, e, este texto, no projeto V. E traçado este quadro, passamos ao percurso metodológico da pesquisa.

2.1 Metodologia e os instrumentos utilizados

Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (1996), o conceito de metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida no estudo da realidade. Envolve a abordagem, que seria o método, os instrumentos utilizados, as técnicas e ainda a singularidade do pesquisador, que influencia com suas experiências e sensibilidades.

Na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 1996, p. 14)

Para a pesquisa de campo, a metodologia adotada, foi a pesquisa qualitativa. Essa pesquisa não objetiva mensurar nem tampouco analisar estatisticamente os resultados do trabalho desenvolvido. E sim, explorar opiniões e representações sociais sobre o tema abordado. Essa perspectiva qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 1996, p. 21).

Portanto, o estudo da implementação da Lei 10.639/03 no ensino de história, foi o tema escolhido diante de todos os temas apresentados do Projeto I ao III. A pesquisa qualitativa do tipo exploratória, se enquadra nas necessidades do trabalho desenvolvido.

A pesquisa qualitativa possui caráter mais exploratório, descritivo, indutivo envolve técnicas como análise de dados secundários, estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupo, *Focus Group*, teste de associação de palavras, entre outros (GODOY, 1995, p. 62).

As técnicas, com a professora orientadora no projeto IV fase 1 e fase 2 envolveu observação participante, e em sala, as intervenções pedagógicas, bem como entrevistas semi estruturadas com as professoras regentes das duas turmas observadas.

Para Lakatos e Marconi (2005, p. 198) “a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações sobre um determinado assunto ou problema.”. Os mesmos autores afirmam ainda que a entrevista é um procedimento usado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou problema social.

A entrevista semi estruturada permite ao entrevistador uma facilidade maior, pois já que possui um roteiro passível de adaptações e que norteia a “conversa”. O entrevistador tem um objetivo a ser alcançado, uma ideia, a buscar por parte do entrevistado, com o roteiro vai administrando as informações.

Diante do percurso, com estes instrumentos e orientação na leitura deste estudo, pode-se afirmar a positividade da metodologia de projetos em curso na FE. Torna-se imprescindível para uma efetiva formação, na área educacional, que lida com vidas, com histórias, e com a formação dos cidadãos que estrutura a nação. As experiências vividas de fato modificam o nosso modo de lecionar, enriquecem nosso arcabouço e amadurem nossa percepção como pedagogos/as.

2.2 A coleta de dados

Como já dito, a pesquisa no projeto IV atende ao estágio supervisionado e se baseia na inserção no ambiente escolar com o intuito de compreender, analisar, refletir e problematizar, no nosso caso, como se dá no ensino de História, em escolas públicas do Cruzeiro / DF, a implementação da lei 10.639/03. Considera-se assim, a relação Ensino de História e esta política educacional afirmativa, sem perder de vista a criança em formação nos anos iniciais, no ensino fundamental. Num esforço em tratar a temática racial como parte do conteúdo, com outras informações sobre o negro escravizado e ao mesmo tempo, atenda à construção da identidade da criança negra.

A coleta de dados deu-se por meio de observações do cotidiano da escola, de diversas atividades, do acesso aos materiais didáticos utilizados em sala de aula, tais como livros didáticos e materiais fornecidos pela coordenação pedagógica das escolas.

A pesquisa foi desenvolvida com o cuidado de não provocar impactos no ambiente estudado, precauções foram tomadas a evitar mudanças no comportamento

das crianças, de forma que as observações e conseqüentemente, os resultados, fossem baseados na fotografia mais próxima da realidade das escolas escolhidas.

Digamos fotografia porque assim entendemos o recorte de uma pesquisa de campo, pois não é possível estar presente em todos os momentos, durante todo o dia e em todo o ano letivo, muito menos acompanhar todos os processos que se dão dentro do ambiente escolar. Portanto, participamos de cerca de 220 horas de estágio, entre observações de aulas e reuniões. Tivemos a oportunidade de observar como pequenas fotografias, dentro de um enorme álbum que não tivemos possibilidade de vislumbrar por completo. Todavia, a análise cuidadosa dos relatos e observações permitiram uma perspectiva do todo complexo múltiplo e dinâmico do contexto escolar observado.

Cuidados como uma roupa não chamativa, sapatos não barulhentos, discrição no volume da voz, na gesticulação ao falar, simplicidade, ainda ao fotografar a escola, ao anotar as falas das professoras em sala e os exercícios por elas passados no quadro, bem como o comportamento dos alunos, são dentre outros fatores, alguns que foram priorizados para que houvesse êxito na pesquisa. Afim de que, a pesquisadora estagiária evitasse provocar alterações no cotidiano escolar, bem como no comportamento de gestores, professores e alunos.

A receptividade de todos os sujeitos da escola contribuiu significativamente para a fluidez de trabalhos em campo. A receptividade foi distinta nas duas escolas, uma mais receptiva em determinados aspectos e outra deixava a desejar, em outro. A primeira, Escola A, não deu abertura em alguns aspectos, que a segunda, Escola B por sua vez supriu perfeitamente. Esses pontos serão analisados mais a fundo no Capítulo III.

Enfim, vale salientar a importância do estudo sobre o contexto da comunidade que a escola está inserida. Neste caso, as duas escolas fazem parte da mesma Região Administrativa, o Cruzeiro. Por tanto, compreender o contexto histórico geográfico em que o professor está atuando, em se tratando do Ensino de História, acrescenta elementos importantes que darão vida aos conceitos e ao cotidiano dos alunos.

2.3 Aspectos da história local: o surgimento do Cruzeiro

O Cruzeiro é uma Região Administrativa localizada no Distrito Federal, que está no coração do País. O DF é uma entidade autônoma que geralmente goza de *status* diferenciado das demais unidades federativas, ou seja, se distingue dos estados, portanto

não possui municípios. Porém, é composto por 31 Regiões Administrativas, também chamado Cidades Satélites, que são um tipo subdivisão do DF, e devemos ressaltar, que nenhuma RA pode ser politicamente autônoma do Distrito Federal, de acordo com a Constituição Federal:

Art. 32. O Distrito Federal, vedada sua divisão em Municípios, reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos com interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços da Câmara Legislativa, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição. (Constituição Federal 1988)

O termo “Cidade Satélite” é usado para denominar cidades que se encontram ao redor de uma grande cidade, e que conseqüentemente, trazem benefícios socioeconômicos para esta cidade principal.

Esta nomenclatura é ainda muito utilizada pela população do DF e entorno, porém foi extinta por meio do decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998. Desde então são tratadas por Regiões Administrativas, e cada uma possui uma numeração em algarismo romano, Brasília está entre elas.

O Cruzeiro é a Região Administrativa (RA XI) e é dividido em Cruzeiro Velho e Cruzeiro Novo. Nasceu antes da inauguração da Capital, é tão antigo quanto as primeiras iniciativas para a mudança da Capital Federal para o interior do país. Em 1892, foi criada a Comissão Exploradora do Planalto Central, com a finalidade de demarcar a área do futuro Distrito Federal. Em 1894, a área onde hoje se encontra a cidade, abrigou um acampamento da Missão Cruls³, que ali instalou um observatório. Nessa região, o engenheiro e astrônomo Luiz Cruls, instalou por um ano um observatório meteorológico para registro das condições climáticas da região.

O início da ocupação das terras que é o atual Cruzeiro, deu-se em 1955, porém somente em 1958 é que ocorrem as primeiras construções, habitações geminadas de um pavimento, com áreas para comércio, serviços e recreação. Para esclarecer, casas geminadas são casas de paredes-meias, ou seja, dividem a mesma parede, e são construídas duas a duas, geralmente com as mesmas divisões.

Assim se deu a construção do Cruzeiro Velho, em blocos de dez casas geminadas, cada bloco representa uma letra, em uma rua cabem quatro letras, ou seja, quarenta casas por rua e em cada quadra são quatro ruas. Sua sigla é SRE/S, que

³ Luís Cruls foi incubido em 1892 da exploração do Planalto Central do Brasil e chefiou uma equipe de cientistas que estudou as condições climáticas e higiênicas, natureza do terreno, qualidade e quantidade de água etc., da área do Planalto Central, onde seria construída a capital Brasília, em 1960.

significa Setor de Residências Econômicas Sul. Já na década de 1970 foi construído um conjunto de edifícios residenciais de quatro pavimentos, que gerou o Cruzeiro Novo, cuja sigla é SHCES - Setor de Habitações Coletivas Econômicas Sul.

Inicialmente, o Cruzeiro foi construído para abrigar os primeiros funcionários públicos e militares que chegaram à capital, principalmente pessoas vindas do Rio de Janeiro. A própria população da época escolheu o novo nome, antes popularizado, como “Cemitério”, pois o bairro era isolado e composto por várias casinhas brancas. O novo nome Cruzeiro Novo - surgiu pela proximidade à Cruz que está localizada no Eixo Monumental.

Enfim, através do Decreto nº 10.972, de 30.12.87, foi instituída a data oficial da fundação do Núcleo Urbano do Cruzeiro, dia 30 de novembro de 1959. Acredita-se que as primeiras manifestações culturais do Distrito Federal nasceram no Cruzeiro, por meio da Associação Recreativa Cultural Unidos do Cruzeiro, a famosa ARUC. Desde o início dos desfiles em 1962, é escola de samba mais premiada e soma vinte e oito títulos no DF.

2.3.2 Perfil socioeconômico da população

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) em 2014 o Cruzeiro tem 32.446 habitantes. Deste montante 13,32% são crianças até 14 anos de idade, 69,39 % tem idade entre 15 e 59 anos e 17,29% representam a faixa etária acima de 60 anos. Do total 45,91% são do gênero masculino e 54,9% feminino. Sendo assim, podemos notar que a maior parcela da população pertence a uma faixa etária que representa uma diferença de idade entre pais e filhos.



Figura 1: Tabela 4.3 População segundo raça ou cor declarada. Dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2014.

Dentre os residentes da Região Administrativa, 43,93% se declaram brancos enquanto 51,84% da população se declaram da cor parda/mulata. E 4,16% informam ser negros. Assim, considerando os dados, a população predominante é composta de pessoas brancas e não negras. O que pode interferir na dificuldade de reconhecimento de pessoas negras pelas crianças que tenham convívio social, apenas com pessoas da mesma comunidade.

Quanto à religião, a predominante é a Católica, com 64,05% da população, seguido pelos evangélicos que somam 21,7%, e 5,41 afirmam não possuir religião. As outras religiões não possuem dados expressivos. O fato de religiões de matriz africana não aparecem dentre dados os mais expressivos dessa Região Administrativa, pode estar ligado aos dados que revelam que a minoria dessa Região se denomine negra.

Existem aproximadamente 10.316 domicílios urbanos e considerando que a população estimada é de 32.446 habitantes, a média de moradores por domicílio é de 3,15%. Destes 10.316 domicílios, 2.376 são casas e 7.598 são apartamentos. Quitinetes e estúdios somam 300.

É necessário ressaltar a condição de ocupação, ou seja, 59,13% dos entrevistados declaram que seus domicílios são próprios, domicílios alugados representam 24,48%, enquanto 9,13% são cedidos (funcionais). Nestes últimos, podemos compreender que sejam ocupados, em sua maioria, por militares que são alocados nas proximidades do Setor Militar Urbano - SMU, localizado próximo ao Cruzeiro.



Figura 2: Tabela 5.1 Origem dos habitantes. Dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2014.

Uma importante informação é que 55,47% da população residente no Cruzeiro é de imigrantes. Destes, 41,79% são naturais da Região Nordeste, 34,57% são do Sudeste, e 10,81% da Região Centro-Oeste, enquanto apenas 9,03% do Sul e 3,69% são do Norte

do País. Se pensarmos a imigração por estados, 17,22% da população vieram de Minas Gerais, 15,21% é vinda do Rio de Janeiro e 9,74 do Goiás. Esses dados são expressões históricas do desenvolvimento do país e do marco da criação da nova Capital, no Centro-Oeste, Brasília. A porcentagem expressiva da população proveniente da região Sudeste, pode ser explicada pela localização da antiga Capital, Rio de Janeiro, estar inclusa nessa região do país.



Figura 3: Tabela 6.2 População quanto o grau de escolaridade. Dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2014.

Com relação ao grau de instrução da população 31,65%, tem ensino superior completo, 27,24%. tem nível médio e apenas 0,07% se declara analfabeta. As duas maiores parcelas dos dados, revelam um grau de instrução de regular, geralmente exigido para ocupação de empregos e cargos públicos. Informação essa, que pode refletir no rendimento econômico dos habitantes, em função de suas atividades trabalhistas.

Quanto ao trabalho e o rendimento dos habitantes do Cruzeiro, observa-se que 53,77% têm atividade remunerada, enquanto 15,89% já estão aposentados. 3,95% se declaram desempregados. Dentre os remunerados constata-se que 42,27% exercem atividades na Administração Pública (Federal e Distrital) e 22,45% no comércio.

Com a análise dos dados, percebemos que há predominância de servidores públicos, a existência dessa maioria, a própria história da Região demonstra o porquê. Esse dado também influencia na porcentagem predominante de domicílios próprios de 59,13%, como já citado anteriormente. Pois, o mercado imobiliário oferece facilidades para aquisição de imóveis, por servidores públicos, porque, em sua maioria, possuem estabilidade trabalhista e financeira.

Considerando o quadro traçado pelo recorte econômico, educacional e ocupacional, nota-se que o Cruzeiro pode ser visto como área nobre do DF. Com posição privilegiada e economicamente estável, precisamos entender a realidade das escolas observadas para trabalhar a temática racial, compreendendo a realidade social que os alunos estão inseridos, problematizando as possíveis percepções que os alunos possam ter a respeito da imagem do/a negro/a. Pois como já analisado, uma minoria dessa região se declara negra, portanto, o “distanciamento” social da população negra, pode acarretar numa não percepção ou uma percepção errônea, baseada na ideia passada pelas mídias, do/a negro/a.

2.4 Perfil da Escola A

A escola situa-se em área urbana, localiza-se especificamente na Região Administrativa (IV), o Cruzeiro, e atende o Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano. Possui no corpo docente; 41 profissionais, 19 servidores; 4 técnicos administrativos na secretaria; 2 porteiros; 4 merendeiras e 9 auxiliares de limpeza. Compõem o corpo discente da escola 448 alunos, até a data de 25/02/2013, tendo em vista que todos os dias são efetuados matrículas e desligamentos.

Percebeu-se que a escola investe na boa aparência das salas de aulas e da infraestrutura em geral. Neste aspecto, a Escola A, cuidou dos detalhes da pintura dos muros, pois visualmente a fachada da escola proporciona bem estar, é muito bonita. Os muros são grafitados com desenhos infantis, muito coloridos, ilustrando crianças com uniformes da escola e ainda a sua sigla em destaque com uma mensagem desejando boas vindas. Em um dos muros grafitados está escrita a seguinte frase: “Diferentes mas unidos pelo amor de Jesus”, dando ênfase a palavra “Diferentes” e “Jesus”.

A entrada é um corredor coberto com toldo. Não foi implantado com o intuito apenas estético, e sim funcional, para evitar que em dias de chuva os alunos peguem chuva até a saída. A direita, na guarita dos porteiros e uma jardinagem de ambos os lados um pouco depredada.

A escola é espaçosa, e muito limpa, do lado direito (ponto de referência estando dentro da escola) tem um amplo pátio descoberto e vários corredores que estão a disposição dos alunos nos momentos de descontração proporcionado pelo intervalo. De frente para o primeiro corredor, está o pátio descoberto que é composto por seis árvores,

dois bancos e duas mesas de ping pong e um parquinho cercado. O estado do parquinho não é bom, pouca areia e essa ainda suja, muita grama, alguns brinquedos quebrados e um pouco enferrujados. Do lado esquerdo vários bancos e mesas de concreto, completando o espaço reservado para um santuário de Nossa Senhora Aparecida, que é muito arborizado por sinal.

É basicamente composta de cinco corredores organizados pelas letras de A à E. No primeiro corredor, a primeira sala é a coordenação, a segunda se tornou um depósito e a terceira ficou desocupada, a quarta funciona a sala de atendimento especial. No segundo corredor todas as salas são destinadas ministrações de aulas, no terceiro são as salas de vídeo, laboratório, informática e biblioteca. O terceiro corredor é também destinado apenas para as aulas e no quarto corredor são salas de apoio pedagógico. Os corredores cujas salas são destinadas as aulas, são alternados justamente para não haverem interferências de sons, inclusive o último corredor não é utilizado para esse fim por ser próximo à quadra de esportes.

As salas de aula são bem iluminadas, tanto pela luz natural como pela artificial, são arejadas e limpas. Como no turno matutino, são salas ambientes (cada professor permanece na sua e os alunos se locomovem de acordo com a grade horária), os professores se responsabilizam por manterem limpas, no sentido de cobrarem disciplina dos alunos nesse aspecto. Os banheiros dos alunos estão em reforma, então todos estão utilizando dos professores, ou seja, mantê-lo limpo e cheiroso se tornou uma tarefa um pouco difícil. No banheiro feminino, as alunas reclamam por sentirem falta do espelho.

A sala dos professores é bem confortável, possui uma enorme mesa e grande banco acolchoado no interior da sala. Ali permanece o armário dos professores, uma televisão que podem ser visualizadas as imagens das câmeras espalhadas pela escola (até vê-la ligada não sabia da existência de câmeras), dois murais, dois ventiladores e dois quadros brancos ainda tem acesso à copa dos professores. Nessa se encontram ainda a mesa com cadeiras, geladeira, micro-ondas, filtro, pia, copos e mais um armário e uma televisão.

O refeitório é amplo, limpo e organizado. Conversando com uma das merendeiras, descobri que o GDF envia praticamente o cardápio pronto, ela me disse que dificilmente precisam improvisar. Informe-me também sobre a procura dos alunos, e a resposta foi positiva, a procura é grande. Mesmo com a cantina comercial em funcionamento, muitos alunos consomem o lanche fornecido pelo Governo.

Outro espaço que vale resaltar é a horta da escola. Momento de aprendizado e descontração para os alunos, em meio ao contato com a natureza é fundamental essa vivência de plantar e colher. O espaço reservado para as práticas esportivas, exploradas nas aulas de Educação Física, fica localizado logo atrás da horta. Não tive total acesso a esse espaço, pois todos estão a todos os momentos tão atarefados, que me contentei em observar de longe, pela grade. Sem sombra de dúvidas, poderia ser melhor, não existe uma quadra coberta, o que possivelmente impossibilita atividades em dias de chuva, a rede de vôlei está péssima, porém utilizam-na assim mesmo. A quadra de futebol também não é cercada corretamente, e ainda tem uma trava antiga jogada em outro espaço, o que para crianças pequenas, representa um risco. Porém existe uma árvore bem grande, com bancos de concreto, onde os alunos podem usufruir da sombra.

São muitos espaços, não tive acesso a todos com detalhes, porém tentei perceber ao máximo as condições de infraestrutura dessa escola, e o que ela tem para oferecer aos alunos e comunidade.

2.4.1 Em relação aos aspectos pedagógicos destacamos o PPP

A receptividade foi positiva nessa escola, demonstrada por todos aqueles que foram contatados para a realização da presente pesquisa. Sendo assim a Diretora em momento algum se opôs em disponibilizar o Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, porém, deixou claro que estava bagunçado, “um monte de papel” que estava na sala dela, me informou que na verdade o PPP é construído ao longo do ano letivo. Ela me perguntou o que eu queria ver, eu disse que gostaria de ler sobre os projetos da escola, e ela me respondeu afirmando que todos os anos são alterados ou criados novos projetos. De fato pude constatar durante a semana pedagógica, que parece ser comum haverem mudanças todos os anos.

A Proposta Pedagógica registrada está bastante desatualizada, em relação ao currículo em curso, pois é do ano de 2008. Havia dentro da mesma pasta duas cópias do PPP, de 2005 e de 2010, nem uma delas grampeadas, ou seja, folhas soltas. Verifiquei com mais atenção a proposta de 2008, apesar de ser antiga, por notar que era a mais organizada. De qualquer forma, todas, ainda sim, eram desatualizadas. Infelizmente só tive acesso ao PPP dentro da escola, não podendo levá-lo para tirar cópia e anexá-lo na pesquisa.

A capa contém informações da hierarquia governamental a que a escola pertence, Governo do Distrito Federal, logo abaixo Secretaria de Estado de Educação do DF, Subsecretaria de Suporte Educacional, Diretoria de Unidades Regionais, Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro e por último o nome da escola, Centro de Ensino Fundamental 01 do Cruzeiro.

O tópico que inicia o documento se refere à função social da escola, parte para fins e princípios norteadores. Alguns dos princípios citados nessa Proposta Pedagógica, são as valorizações da aprendizagem, formação de professores e gestores, gestão compartilhada, e ainda avaliação institucional. Outros tópicos abordados são os fundamentos teóricos e metodológicos, organização curricular, avaliação, bem como os procedimentos avaliativos, desenvolvimento profissional docente e serviço de orientação educacional.

O trecho do documento que vale resaltar, é uma citação da LDB, pois reflete uma preocupação de referenciar teoricamente o PPP, principalmente por ser uma legislação de suma importância para a educação.

Para atendimento desse princípio fundamental, o art 22 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – estabelece que “ a educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e estudos posteriores.” É necessário, pois, que a instituição educacional ressignifique seu trabalho e sua ação pedagógica, nas etapas e modalidades da Educação Básica, tendo como foco sua função social de formar o cidadão, isto é, propiciar ao educando a construção de conhecimentos, atitudes e valores que o tornem solidário, crítico, criativo, ético e participativo. (PPP da Escola A, 2008)

Destaca-se que o professor deve estar atento a vários fatores imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizado, e a avaliação é um deles. Portanto, observar como essa ferramenta é trabalhada na escola, não só pelo corpo docente como pela gestão, torna-se fundamental para subsidiar o desenvolvimento de atividades pedagógicas. No documento também, salienta-se que o retorno dos resultados obtidos em avaliações, é necessário para a continuidade da aprendizagem, e eventuais modificações no planejamento visando sempre o melhor resultado.

Porém o objetivo central da análise do PPP, era perceber a presença de projetos que abordem a temática racial, mas não havia descrição de nenhum projeto específico. O que havia no tópico *Projetos*, eram apenas referências a respeito da possibilidade de serem desenvolvidos projetos pela coordenação pedagógica.

Pelas informações prestadas no PPP da escola, foi possível notar que muitos pressupostos são aplicados no cotidiano escolar, apesar de ser desatualizado. Porém notadamente, a elaboração de um PPP anual, não é objetivo da gestão escolar.

Quanto ao espaço das salas de aulas da Escola A, se dão conforme a figura:

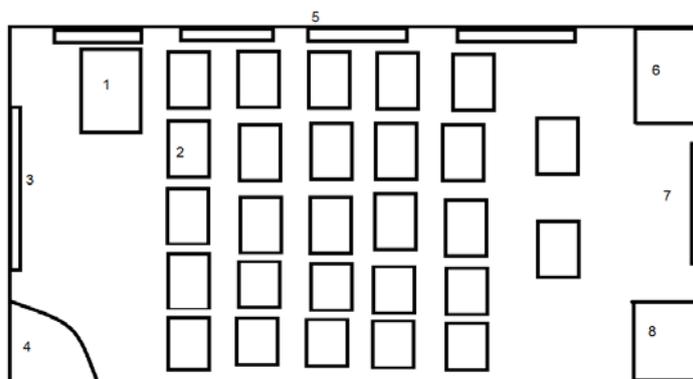


Figura 4: Mapa da sala da Escola A

Legenda: 1-Mesa da professora/ 2- Carteira/ 3- Quadro branco/ 4- Porta/
5- Janelas/ 6- Armário/ 7- Quadro negro/ 8- Armário.

A sala da turma A é uma sala agradável, bem ventilada e iluminada, o que acredito, influenciar positivamente no bem estar dos alunos. As carteiras deixam a desejar nos quesitos conforto e limpeza. Também não são uniformizadas, todas são de madeira, porém algumas são do modelo “braço único” e a maioria do modelo “mesa e cadeira”. Como, infelizmente, é de costume nas escolas públicas, as cadeiras são rabiscadas, descascadas e com chiclete colados.

A sala ainda dispõe de dois armários de ferro, porém durante a pesquisa não o vi ser utilizado pela professora. Essa sala ainda tem o quadro negro, que não é utilizado, apenas o quadro branco, com canetões apropriados. Tanto na escola A como na B, e em outras escolas, percebemos esse detalhe se repetir, depois que houve essa reforma nas escolas do GDF. Essa medida foi tomada para a preservação da saúde dos professores, que adoeciam muitas vezes com quadros alérgicos e de problemas respiratórios, devido o contato frequente ao pó do giz.

2.5 Perfil da Escola B

A Escola B se distingue, e muito, da Escola A. Lembrando que a intenção aqui não é mensurar as escolas, nem tampouco classificá-las em melhor ou pior. Porém as diferenças precisam ser pontuadas, pois enriquecem a pesquisa e nos levam a refletir

que, mesmo dentro da mesma comunidade, os pais têm escolas com propostas pedagógicas e até mesmo estruturas diferenciadas, podendo eles escolher a que mais lhes agrade.

A fachada desta escola em nada atrai a atenção de adultos, muito menos de crianças. A escola é toda cercada por um alto muro, que não é pintado, nem decorado como da escola A. Não existe nenhuma visibilidade de como seja lá dentro, pois até o portão de entrada é da mesma altura do muro e totalmente fechado. Só existe uma pequena fresta, para que aqueles que chegarem possa falar com o porteiro.

Dentro da escola, porém a impressão é outra, a organização e limpeza são perceptíveis. Existe uma grade que separa uma parte do pátio até o portão, que é onde alguns alunos aguardam seus responsáveis, enquanto outros são buscados em sala e apenas uma minoria vai embora sozinha.

No lado esquerdo da escola se localizam a secretaria, os sanitários dos professores, a sala de materiais didáticos (mapas, dentre outros), sala dos professores, da coordenação pedagógica, da diretoria e ainda uma minicozinha para uso dos gestores, professores e técnicos. Nota-se que o terreno desta escola é menor em relação a outra escola, infelizmente não tivemos acesso a dados precisos em relação a isso, porém é visivelmente menor que os espaços da Escola A.

A escola possui dois blocos de salas de aula, cada um com 5 salas. Que são divididas as turmas de 1º ao 5º ano, nos períodos matutino e vespertino. O espaço recreativo também não é muito grande, não tem tantos recursos, porém é seguro não oferecendo riscos visíveis de acidentes. Existe apenas um mastro de “paintbol” e um desenho de amarelinha no chão. Senti falta de arborização, o que é compreensível pela falta de espaço; tem poucas árvores na área esportiva que, aliás, só dispõe de um gramado e duas traves de futebol.

Nesta escola os banheiros são bem amplos, com várias cabines e as pias são do modelo “unificado” com a copa de alumínio, com várias torneiras. Tanto o banheiro masculino como o feminino segue o mesmo padrão.

Outro diferencial é o fato de não ter nenhuma lanchonete comercial todo o lanche que os alunos têm acesso é fornecido pelo GDF. O refeitório é o local que as turmas fazem os lanches diários. É um espaço bem amplo onde os alunos se acomodam em duas grandes mesas, com várias cadeiras disponíveis. Devido os fatos não foi

possível ter acesso ao PPP da Escola B, infelizmente, o que poderia ter acrescentado nas discussões no presente trabalho acadêmico.

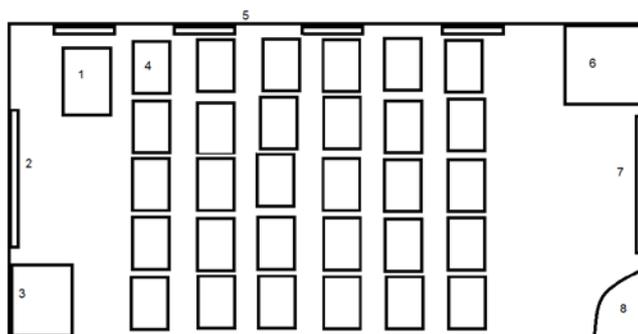


Figura 5: Mapa da sala da Escola B

Legenda: 1- Mesa da professora/ 2- Quadro branco/ 3- Armário/ 4- Carteira/ 5- Janelas/ 6- Armário/ 7- Quadro negro/ 8- Porta.

A sala da turma B é o inverso da outra, a porta não fica de frente para a mesa da professora, nem para o quadro branco que é utilizado. Os alunos, por sua vez, ficam de costas para a porta, o que é um ponto positivo, pois não se distraem com a circulação de pessoas no corredor. No armário ficam os cadernos (que são um por matéria), e que só vão para casa quando tem tarefas.

Esta sala, porém não é tão arejada e um pouco escurecida, pois as janelas são pequenas, na verdade modelos “vitrôs”, o que influencia diretamente na claridade da sala. As carteiras são excelentes, novas, limpas e confortáveis. São de um material que aparenta plástico, dão a sala um aspecto mais organizado e agradável. Parte fundamental da escola é a biblioteca, onde os alunos fazem atividades que envolvem leituras individuais e em grupo.

2.6 Perfil das turmas

As escolas foram divididas em escola A e escola B, não com o intuito de sugerir superioridade. Como critério foi aplicado o tempo cronológico, pois o Centro de Ensino Fundamental X do Cruzeiro, chamado de escola A, foi o primeiro a ser observado. E o Centro de Ensino Fundamental Y do Cruzeiro, chamado de escola B, foi o segundo a ser pesquisado.

A Turma A é do 5º ano do ensino fundamental. É composta por 27 alunos com aproximadamente, 10 a 11 anos de idade, são 11 meninos e 16 meninas. E dois alunos

repetentes, um menino e uma menina. A professora regente que contribuiu com a pesquisa, no referido trabalho, será chamada de Carla⁴.

A Turma B é do 4º ano do ensino fundamental. Composta por 22 alunos, com aproximadamente 9 a 10 anos de idade, 7 meninos e 15 meninas. Nesta turma uma aluna é repetente, com 14 anos, e dois alunos possuem deficiência mental, segundo a professora, já diagnosticado. Essa professora regente será chamada de Bruna.⁵

Após discussão sobre a metodologia e instrumentos utilizados, bem como a contextualização da comunidade, da escola e das turmas observadas, apresentaremos os resultados, ou seja, as vivências dessa interação com a prática educacional, analisando os dados no Capítulo III. Porém antes de iniciarmos o próximo Capítulo é necessário destacar que o pré-projeto elaborado para a realização da presente pesquisa, visava à observação e intervenção apenas em uma escola da Rede Pública de Ensino do DF.

Porém o sucesso de uma pesquisa social, não depende apenas do empenho do pesquisador, mas também da receptividade da parte pesquisada. Por motivos que serão brevemente explicados, a pesquisadora optou por observar duas escolas da Rede Pública de Ensino do DF na mesma comunidade. Ou seja, ter uma perspectiva de “variedades” pedagógicas para escolha dos pais ou responsáveis, dentro da sua própria comunidade.

Nas duas escolas, a receptividade existiu, porém de maneiras distintas. Na Escola A, a Direção e Coordenação Pedagógica contribuíram sempre que lhes solicitado para qualquer tipo de informação. A professora desta escola, Carla, primeiramente se mostrou disposta a receber a estagiária, depois seu comportamento mudou, inviabilizando o término da pesquisa, comprometendo a intervenção pedagógica da estagiária. O incômodo com a presença da pesquisadora estagiária, é um comportamento compreensível, conforme orienta Antonio Carlos Gil:

O principal inconveniente da observação está em que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis. As pessoas, de um modo geral. Ao se sentirem observadas, tendem a ocultar seu comportamento, pois temem ameaças à sua privacidade. (1999, p. 111)

Dessa forma, compreendemos também o comportamento de outros professores dessa escola, que se negaram a aceitar o estagiário. No caso da professora Carla, o pedido foi feito diretamente a ela, o que não ocorreu com os outros professores. Pois a

⁴ Nome fictício.

⁵ Nome fictício.

negociação foi realizada entre uma das coordenadoras pedagógicas e os professores, o que resultou, estranhamente na negação de todos deles. É possível que intervenção dessa coordenadora específica tenha sido negativa, já que antes mesmo de mediar a participação da estagiária, ofereceu a opção de “não estagiar efetivamente”, apenas que a escola “assinaria o papel”. Nesse momento a insistência da pesquisadora foi necessária, para que sua realização fosse possível. Mas o fato da proposta ter sido feita merece reflexão sobre as formas de estágio supervisionado em curso, e em que medida esta tem sido a prática, é algo a ser pesquisado.

Já na Escola B, ocorreu o oposto. A Direção não foi receptiva, a pesquisa só foi realizada nesta escola porque a professora, Bruna, se prontificou em receber a estagiária em suas aulas, pois segunda a Direção “já havia muitos estagiários”, o que não foi percebido pela pesquisadora. A professora regente, por sua vez, contribuiu prestando todas as informações necessárias, bem como permitindo a realização da intervenção pedagógica. Portanto a pesquisa social não é algo linear, no sentido de nem sempre ser possível o cumprimento do projeto proposto. De acordo com Minayo:

Assim o pesquisador não deve ser um formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê, a “olho nu”, ou seja, sem o auxílio de contextualização e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade. (MINAYO, 1996, p. 62)

Sendo assim, pesquisador, planeja, discute, descreve em um pré-projeto suas intenções de pesquisa, mas a pesquisa em si, toma corpo e vida própria. O pesquisador por sua vez, se adapta e busca seus planos pré-estabelecidos. A autora ainda afirma a necessidade de um aparato teórico, para contextualização e compreensão da realidade pesquisada, o que buscamos fazer no primeiro capítulo.

Dessa forma, a pesquisa foi enriquecida. Pois, mesmo que as duas escolas estejam inseridas na mesma comunidade, num mesmo contexto socioeconômico e cultural, é preciso compreender que as situações vivenciadas em duas escolas ou em duas salas de aula, não serão iguais. Como Michel Lowy afirma:

No entanto, quando se estuda fenômenos sociais, históricos, culturais, não existe essa identidade: não existem duas salas de aulas idênticas, nem mesmo em uma mesma universidade, nem dois professores dão exatamente o mesmo curso. Cada fato social, histórico ou cultural é único, singular. (LOWY, 1995, p. 46)

Então, o presente trabalho, busca compreender como se dá a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas do DF, tendo por base duas delas. Mas, como já

explanado, os dados coletados, não se deram no mesmo âmbito nas duas. Nem sempre o que se pode acessar de uma, ficou acessível na outra, e vice-versa.

A seguir iremos discutir as práticas em sala de aula, tanto da professora regente como da estagiária pesquisadora, bem como as atividades realizadas nas escolas e os materiais didáticos utilizados pelas instituições e pela estagiária durante a pesquisa.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Observações das práticas pedagógicas

No presente capítulo iremos discutir e analisar os dados, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas observadas e as intervenções realizadas.

As duas turmas também serão chamadas de Turma A e B, cada uma condizente com a Escola nomeada de A e B. Carla é a professora regente da Turma A, 5º do ensino fundamental e Bruna⁶ da Turma B, 4º ano do ensino fundamental. As didáticas usadas pelas duas professoras observadas, eram bem distintas em relação ao “controlar” da turma.

Nas atividades realizadas em sala, a didática pedagógica da professora da Turma A, era como ela mesma disse “ocupá-los o tempo todo”, pois assim não teriam tempo de conversar e atrapalhar a aula. A turma, talvez por isso, era muito “comportada”. Sua estratégia era baseada na “ocupação das suas mãos e mentes”, pois escreviam quase todo o tempo.

Ela explicava os conteúdos, que também eram ditados, para que os alunos pudessem te-lô-los em seus cadernos, para posteriores consultas. Muitos exercícios também eram realizados, algumas vezes ditados e outras vezes escritos no quadro branco. Quando este último ocorria, ela não permitia que eles conversassem enquanto copiavam, pois dizia “se estão conversando é porque já terminaram”, então ela ameaçava dizendo que iria apagar o quadro. Todos se apressavam em copiar.

Outro detalhe, como na hora de ditar os exercícios, a professora Carla, sempre dizia quantas linhas os alunos deveriam pular para responder a questão. Exemplo: “Quem descobriu o Brasil? Pule duas linhas. Segunda pergunta...”. Notou-se uma preocupação da professora da turma A, em ensinar seus alunos a cuidarem de seus cadernos, no sentido de organização e estética. E ainda quando ditava algum nome de país, frisava: “nome próprio se escreve com letra maiúscula”.

Essas são ações tidas como tradicionais, mas foi percebido que auxiliam os alunos em seu processo de aprendizagem. Segundo Bittencourt (2011):

⁶ Nome fictício.

Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. (p.229)

A citação acima remete à ideia de que, em se tratando de ensino de História, o “novo” deve conviver com o “tradicional” de forma a respeitar os múltiplos movimentos da História.

Em relação as observações dos conteúdo de História, notou-se um maior empenho, no sentido de valorização da disciplina. Porém no tocante ao assunto “negro”, a professora poderia ter se dedicado mais em discutir com os alunos. Percebeu-se que no conteúdo *A Resistência de indígenas e de negros escravizados*, a professora tentou explicitar que a escravização dos/as negros/as africanos/as não foi um processo amigável, porém de forma bem sucinta e breve, mesmo sendo uma ação válida.

Notou-se que, as formas de abordagens também interagem na aprendizagem. Bruna, professora da Turma B, levava sua aula de maneira muito mais leve. Sua fala era calma, transmitia amorosidade, e como ela mesma disse “eu amo esses meninos”, sua postura demonstrava isso, porém sem perder o “controle” da turma. Sua didática era baseada também na explicação dos conteúdos, e depois sempre exigia alguma produção textual ou a resolução de exercícios do livro didático ou elaborados por ela. Durante a aula os alunos conversavam e se levantavam naturalmente, e ela os corrigia, mas notava-se que não existia uma relação baseada no medo. Comportamento muito distinto dos alunos da Turma B, que dificilmente falavam ou se levantavam.

Ainda percebeu-se, por parte da professora Bruna, uma preocupação maior com as disciplinas de Português e Matemática. Pois para ela, são de maior importância, chegando a tirar alguns horários das disciplinas de História e Geografia, para reforçar conteúdos de Português e Matemática, isso durou cerca de um mês e meio antes de encerrarem as aulas. Neste período a Turma B não teve mais aulas de História e Geografia.

Essa é uma linha de raciocínio que reflete a visão político-pedagógica do próprio Governo, pois exames nacionais como a Prova Brasil, apenas avaliam os conhecimentos dos alunos nessas duas disciplinas. Segundo portal do MEC:

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de **língua portuguesa**, com foco em leitura, e **matemática**, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. (<http://portal.mec.gov.br>, grifo nosso)

Sendo assim, precisa haver um despertar para uma educação que forme não apenas indivíduos que saibam ler, escrever e calcular bem, mas que também sejam pensantes, críticos, capazes de problematizar, mas também de solucionar problemas. Portanto a História como disciplina escolar, pode desenvolver essas competências nos alunos, pois segundo o PCN (1997):

Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional,mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania. (p.24)

E ainda, quanto à ministração dos conteúdos que poderiam ser trabalhada a temática racial, infelizmente não foram percebidas problematizações. Digo problematização no sentido de valorização do negro, de sua contribuição na formação cultural e social brasileira.

3.1.1 Organização curricular da Escola A

Iremos discutir os conteúdos de História⁷ do 5º ano aplicados em 2013, no qual a estagiária teve acesso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam os conteúdos de cada matéria e os divide conforme cada ciclo, que também separa os anos do ensino fundamental. Segundo o PCN de História, dentre vários temas, os conteúdos que deverão ser ministrados para o 5º ano devem seguir o eixo temático proposto “História das representações e das relações de poder”, que se desdobra nos dois subtemas “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.” (p. 67).

O conteúdo de História para o 5º ano, proposto pela Escola A, está dividido em quatro bimestres. Sendo o primeiro se tratando da História das navegações portuguesas, conseqüentemente do descobrimento da América, o Brasil Colônia e seguindo essa

⁷ Anexo II – Conteúdo programático de História para o 5º ano proposto em 2013, da Escola A.

linha histórica. Mais a frente trataremos de como a temática racial foi trabalhada no assunto: Brasil Colônia, no livro didático.

Para o segundo bimestre a escola propõe permear sobre a História do cultivo da cana-de-açúcar e entra nos assuntos “guerras e revoluções” abordado no PCN (1997), que no subtema “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções”. Que em relação ao processo de constituição do território, nação e do Estado devem abordar alguns tópicos, dentre eles:

- *...revoltas e resistências de escravos (quilombos, Palmares, Revolta dos Malês etc.), revoltas sociais coloniais, lutas pelo fim da escravidão, Canudos, Contestado, banditismo e cangaço;
- * lutas operárias, lutas sociais rurais e urbanas, lutas feministas, lutas pela reforma agrária, movimentos populares e estudantis, lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, Movimento de Consciência Negra etc. (p. 69 e 70)

Já no terceiro bimestre os conteúdos da Escola A prevê o estudo da linha História da Independência do Brasil, Primeiro e Segundo Reinado e encerra o bimestre com o estudo da libertação dos escravos. E no quarto bimestre o marco da proclamação da República, os períodos republicanos, a nova República, chegando aos Símbolos Nacionais e ainda abordado os Poderes da União. Sendo assim, tratando do subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo” do PCN.

Sendo assim podemos notar que o conteúdo de História para o 5º ano está de acordo com o eixo temático adotado pelo PCN e seus subtemas, pois permeiam os temas que o documento propõe, e evidenciam que a temática negro, deveria no mínimo ser citada. A questão é, foi? E como? Notou-se que o material base usado foi o livro didático. Passemos à sua análise.

3.2 O livro didático da Escola A

Segundo aspecto que é necessário analisar é a conformidade desses conteúdos programáticos em relação ao livro didático adotado pela escola. O Plano Nacional do Livro Didático – PNLDD é uma ação governamental que visa subsidiar a distribuição de livros didáticos para alunos da educação básica, matriculados na Rede Pública de Ensino. A escolha de determinado livro didático se dá da seguinte forma, segundo o portal do MEC:

Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. (<http://portal.mec.gov.br>)

Ou seja, a adoção do livro didático que a pesquisadora estagiária teve acesso, foi escolha da própria escola, dentre as opções que lhe foi proposta. Portanto, a escola acredita que o livro atenda as necessidades de professores e alunos, bem como esteja de acordo com o conteúdo programático por ela elaborado.

O livro didático, organizado pela Editora Moderna, e tem como Editora responsável: Roseane Cristina Thahira. É uma obra coletiva, elaborada por onze autores, todos bacharéis em História e publicado em 2011.

Pretende-se não apenas analisar a conformidade do conteúdo programático da escola com o livro, mas também analisar o assunto: escravidão, ou ainda, outro assunto que possa abarcar o negro/a, para haja a implementação da lei 10.639/03 por meio do livro didático.

O livro é dividido em unidades. Unidade 1: Viver no Brasil colônia, unidade 2: A sociedade do ouro, unidade 3: O processo de independência do Brasil, unidade 4: O Brasil independente, unidade 5: O governo de D. Pedro II, unidade 6: O começo da república, unidade 7: Da era Vargas a João Goulart, unidade 8: A ditadura militar e unidade 9: Nosso tempo. Cada unidade é subdividida em três *Temas*. Ainda dispõe da *Ampliação*, onde outros textos, imagens, e atividades podem ser trabalhados, com o intuito de aprofundar o tema. *O que você aprendeu*, para revisar o que foi visto na unidade e ainda *Para ler e escrever melhor*, estimulando a produção textual a cerca dos assuntos abordados na unidade. Podemos perceber que os conteúdos previstos para o primeiro, terceiro e quarto bimestre são os mais trabalhados no livro didático, havendo uma defasagem nos conteúdos para o segundo bimestre.

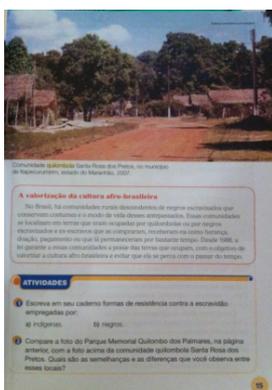


Figura 6: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 15)

Na primeira Unidade: Viver no Brasil Colônia, os *Temas* são: A administração inicial da colônia, A ocupação do território e a Resistência de indígenas e de negros escravizados. Nesse último *Tema* a lei 10.639/03 poderia ser trabalhada com mais objetividade. Os assuntos nesse Tema são sobre a mão de obra: indígena e africana, a resistência dos indígenas e negros escravizados.

Ainda trata, brevemente sobre o “surgimento” de comunidades quilombolas, e que essas comunidades são uma expressão da valorização da cultura afro-brasileira. Vale resaltar a Ampliação dessa Unidade, pois aborda a capoeira. Trata da história de surgimento no Brasil, bem como da fase em foi proibida, sua ligação com a resistência negra e a música. Interessante o livro traz imagens de alguns instrumentos usados na capoeira. A atividade encerra abordando a capoeira, também como esporte.

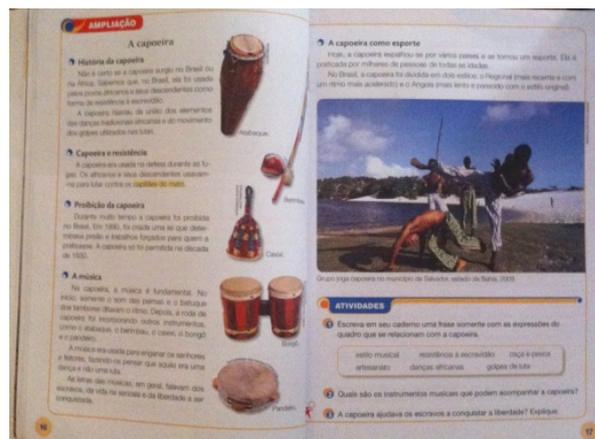


Figura 7: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 16 e 17)

3.2.1 Representação do negro no livro didático

O livro didático é um recurso educacional muito utilizado pelos professores, ocupando lugar de destaque na mediação entre educadores e educandos. Portanto avaliar um livro didático de história se torna fundamental, tendo em mente que as imagens e representações dos negros, precisam ser trabalhadas em sua historiografia, compreendendo que não são apenas ilustrativas. Ou seja, o trabalho sendo realizado dialogicamente nessa interação professor-aluno, resulta no amadurecimento reflexivo e problematizador dos indivíduos, evitando uma mera memorização de conteúdos.

O texto didático não deve levar a uma simples memorização. Deve ir além, promovendo análise, reflexão, interpretação de documentos e **sensibilização através de imagens**, propostas de avaliações formativas, contínuas, interativas e dialógicas com os estudantes. (BERUTTI. 2009. p. 103, grifo nosso)

O livro didático escolhido pela escola, nos processos já citados anteriormente, é material mais presente no cotidiano escolar das crianças, pois percebeu-se que nem sempre os educadores buscam outros materiais. Segundo Berutti e Marques (2009), o livro didático utilizado no ensino de História, deve:

Valorizar uma interpretação múltipla dos processos históricos contribui para que o colega professor e seus alunos se percebam como participantes do processo de ensino aprendizagem. Ao apresentar a História como um processo de conhecimento inacabado, o autor do livro didático convida o professor a participar desse ato responsável de participação. (p.99)

E como participantes da construção da história, e de sua própria história a discussão racial precisa estar presente nas aulas de Histórias, para que os alunos possam efetivamente formar futuramente uma sociedade livre dos juízos de superioridade racial, ou mesmo democracia racial. Segundo Freire (2003):

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante [...] Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos? (p.30)

Por isso, é necessária a problematização da questão racial no ensino de História, para que venham à tona as experiências dos alunos e essas sejam associadas ao conteúdo, compreendendo que o preconceito é resultado de uma construção histórica de marginalização e falta de acessibilidade à oportunidades, da população negra. Sendo assim eles poderão se reconhecer e se sentir participantes da construção de uma sociedade que combate o preconceito racial, por meio da educação, ou seja, do conhecimento. Portanto, mesmo o professor tendo acesso a outros recursos, também precisa problematizar o livro didático.



Figura 8: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 8 e 9)

A imagem acima é abertura da Unidade 1, que estamos discutindo. O nome da pintura é *Uma senhora de algumas posses em sua casa*, aquarela sobre papel de Jean-Baptiste Debret, 1823. No quadro de atividades *Lendo a imagem*, a primeira e a segunda pergunta fazem o aluno observar a imagem, porém o estímulo do professor influenciará no desenvolvimento da reflexão e problematização. Na terceira e quarta, os alunos

precisam responder, com conteúdos já adquiridos sobre o funcionamento da sociedade escravocrata.

Especificamente na segunda pergunta: *A tela transmite a ideia de uma relação harmoniosa ou de conflito entre as pessoas? Porquê?*, a intervenção do professor pode ser fundamental nessa etapa de introdução conceitual sobre a história dos negros no Brasil. Vários tópicos podem ser abordados como as expressões das pessoas, o posicionamento de cada um na cena, as vestimentas que trajam.

Assim o professor no papel de mediador entre os conteúdos da forma que são abordados no livro e os conhecimentos prévios dos alunos, deve esclarecer que não existem pensamentos únicos a respeito da História.

Aqui a implementação da lei 10.639/03, para a desmistificação de certa “harmonia” por parte dos negros, se faz necessária. A resistência dos negros em relação à escravização, ao contrário da ideia dos negros como passivos, sempre ocorreu. Pois a história muitas vezes é “contada” de forma fragmentada, e cabe ao professor desvelar, ou ao menos instigá-los a pensarem sobre essa a resistência dos negros/as escravizados/as, e sobre um falso sentimento de felicidade, ou no mínimo aceitação como o quadro demonstra. O professor poderia ainda, questionar se o traje da mulher negra sentada à esquerda, está de acordo com o contexto socioeconômico da época. Sendo assim, o educador conduziria seus alunos a refletirem nas informações implícitas contidas na figura.

A terceira e quarta pergunta do livro, procuram instigar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da escravidão, como já foi dito, pois é preciso pensar além da imagem trabalhada. Neste ponto o educador pode introduzir a importância econômica do trabalho escravo no Brasil, porém por outro lado, citar as implicações sociais dessa escravização para a população negra.

Posteriormente, o livro, no tema 1, introduz informações sobre a administração inicial da colônia, como a diferenciação entre a metrópole Portugal e a colônia Brasil, permeando pelas riquezas extraídas da colônia. No tema 2 trata do processo de ocupação do território, e citando a captura também do povo indígena para servir no trabalho escravo, e apesar de não citar os negros nesse tema, tem algumas imagens que os ilustram. O livro tenta esclarecer que sempre houve resistência à escravidão.

Eles queimavam a lavoura, promoviam fugas isoladas, cometiam suicídio ou caíam em profunda depressão, que os impedia de trabalhar e, muitas vezes, levava-os à morte. Também se manifestavam por meio de revoltas e de assassinatos de senhores ou de capatazes. (THAHIRA. 2011. p. 14)

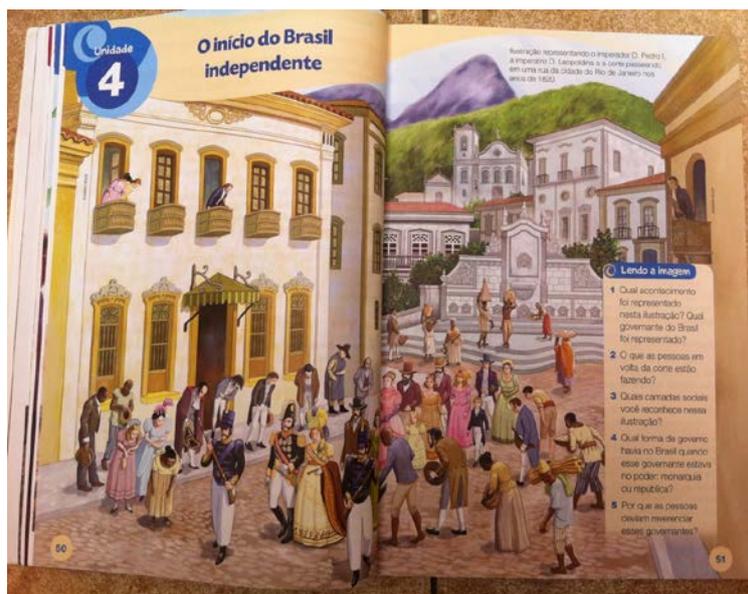


Figura 9: Livro didático adotado pela Escola A. (2011, p. 50 e 51)

O professor deve resaltar que as condições que os escravos viviam eram sub-humanas. Ou seja, os assassinatos e suicídios eram uma forma desesperada de acabar com a injusta posição social que lhes impuseram.

Discorreremos mais uma vez sobre a figura disposta na *Abertura da unidade*, Unidade 4: O início do Brasil independente. A questão 3: *Quais camadas sociais você reconhece nessa ilustração?*, levanta um ponto que não pode ser despercebido, a existência de negros libertos naquele contexto. Na imagem, D. Pedro e D. Leopoldina, informação prestada no canto superior à direita da figura, passeiam por uma avenida do Rio de Janeiro e a corte os segue. As pessoas à volta se curvam em sinal de reverência, algumas pessoas negras estão carregando ou segurando artefatos que lembram o trabalho braçal que realizavam. Porém, homens negros no canto inferior à esquerda na figura estão trajados de maneira que se assemelham aos homens brancos, também curvados, ou seja, está implícito que sejam livres e não escravizados como os demais negros.

O professor deve estar atento aos detalhes para trabalhar a representatividade da população negra, permeando pelos processos históricos que sofreram, para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos e futuramente serem reflexivos a respeito do quadro socioeconômico da população africana e afrobrasileira. Refletir sobre as condições que se encontram atualmente.

É necessário ainda citar a abordagem dada ao Dia da Consciência Negra, que está localizada dentro da na parte da *Ampliação*, da unidade 5: O governo de D. Pedro

II. A proposta é explicar que a data de 20 de novembro é dedicada para a reflexão da situação dos negros no país, o surgimento dessa data comemorativa, o porquê da escolha dessa data e ainda como passou a ser parte do calendário escolar. Um trecho do livro didático traz uma informação interessante para discussão em sala:

Na década de 1970, estudantes afrodescendentes de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, concluíram que o dia 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea, não era expressivo para a história dos descendentes de africanos. Isso porque a lei não trouxe mudanças significativas para a maioria deles: muitos continuaram pobres e excluídos socialmente. (THAHIRA, 2011. p. 70).

Pois, como realizado nas intervenções pedagógicas da pesquisadora estagiária, o professor pode explanar sobre a escolha da “nova data” para o dia 20 de novembro. Salientando essa ação como uma valorização do movimento de resistência negra, que neste caso optou por usar a data da morte de Zumbi do Palmares, líder de um dos maiores quilombos registrados no Brasil.

O livro didático precisa ser explorado e questionado em suas representações, pois as aulas de histórias precisam ir além da explanação de conteúdos, como percebido nas duas escolas. Precisa construir uma noção de identidade que “Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania.” (PCN, 1997, p. 25). Ainda deve considerar as vivências dos estudantes, pois conforme Berutti (2009):

Ao trabalhar com a reflexão sobre as experiências vividas pelos estudantes, o professor poderá criar condições em sala de aula para que eles se percebam como sujeitos de processos mais amplos e, assim, assumam outra perspectiva diante da História. (p.31)

Iremos refletir a seguir sobre as ações de tentativas da implementação da lei 10.639/03, observadas pela pesquisadora estagiária. Legislação essa que prevê o estudo das relações raciais no ensino de história, porém isso não foi percebido em sala de aula. Porém discutiremos ações desenvolvidas fora da sala, ou seja, em outro contexto pedagógico.

3.3 Intervenções pedagógicas valorizando a representação do negro/a

As intervenções pedagógicas, com o objetivo de valorizar a cultura e a representação do negro, foram realizadas na Escola B propositalmente na Semana da Consciência Negra, que culmina com o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro.⁸

O planejamento para as intervenções pedagógicas realizadas pela estagiária foram pensadas a partir da importância de se trabalhar com a imagem do negro, no sentido de construção de valorização e desconstrução de estereótipos discriminatórios. Pois segundo as DCN's:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos **aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos**. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

No primeiro dia da Semana da Consciência Negra, a estagiária optou por começar explicando o que representa o Dia da Consciência Negra e porque essa data foi escolhida. Para “mudar a rotina” da turma, foi escrito com letras bem grandes no quadro: 20 de novembro. Ao começar a escrever a reação de um aluno foi surpreendente, ele disse em alta voz “que aula legal!”. A aula mal havia começado, porém foi perceptível o quanto uma mudança de rotina, causou essa reação espontânea positiva em um dos alunos.

Em seguida buscou construir um pensamento crítico em relação a imagem do negro/a através da leitura de livros literários, nos alunos do 4º ano do ensino fundamental, Turma B. Para a realização desta atividade a pesquisadora utilizou livros literários que tivessem personagens negro/a (s), em suas histórias, e priorizou livros que os tinham como personagens principais.

Vale resaltar que os materiais didáticos foram disponibilizados pela Biblioteca do Cruzeiro, que oferece uma sala de leitura infantil. Ou seja, dentro da própria comunidade os professores podem buscar recursos pedagógicos. Essa iniciativa da estagiária foi, justamente nesse sentido, para despertar os professores de que não precisamos ir muito longe para obter novos recursos didáticos. E efetivamente houve uma reação positiva da professora Bruna, professora regente da Turma B, que

⁸ Esta data foi instituída pela lei 10.639/03. De acordo com o artigo 79-B “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”.(BRASIL, 2003).

questionou a pesquisadora da fonte dos livros e demonstrou surpresa ao saber que foi de uma biblioteca próxima à escola.

Porém, vale refletir também na defasagem de materiais para o 4º ano, pois, para alunos dessa faixa etária, poderiam ser trabalhados livros literários um pouco mais complexos. Mas, a estagiária buscou usar, dentre os disponíveis, os mais adequados para a atividade. Foram usados nove livros literários, sendo quatro deles da Coleção Valores para a Vida e em todos os personagens principais são crianças negras, seus títulos são: Abraçar, Amar, Compostura e Sucesso.

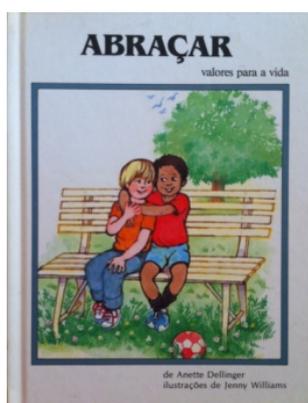


Figura 10: Capa do livro literário *Abraçar*



Figura 11: Capa do livro literário *Amar*

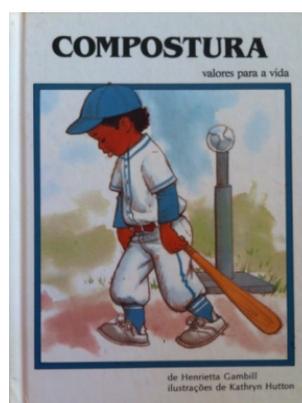


Figura 12: Capa do livro literário *Compostura*

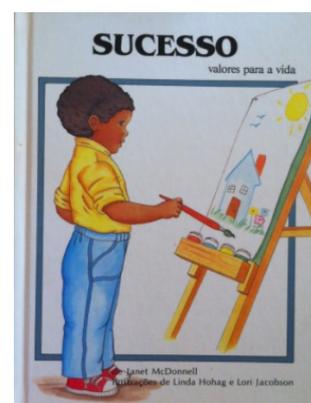


Figura 13: Capa do livro literário *Sucesso*

Sem fazer nem nenhuma menção ao que seria discutido nesta aula, a pesquisadora estagiária entregou os livros literários para cada dupla ou trio de alunos. A atividade consistia em lerem os livros, discutirmos em sala resumidamente a história de cada um e a percepção que tiveram da representação dos personagens, se eram bonitos ou feios e se gostaram ou não das ilustrações. Porém, esse último objetivo foi dito só após a leitura do texto.

Os livros dessa coleção se baseiam em um valor que precisa ser ensinado às crianças. Cada história aborda várias situações do cotidiano das crianças, demonstrando como vivenciar cada um desses valores.

No livro *Abraçar*⁹, o autor fala de várias situações que podemos abraçar as pessoas, como por exemplo, para dizer oi ou adeus, para agradecer ou demonstrar sentimento de saudade. O livro *Amar*¹⁰ segue o mesmo padrão, ensinado-a as crianças através da leitura como atitudes corretas para com o próximo, são demonstrações de

⁹ Apêndices – imagem do livro literário *Abraçar*

¹⁰ Apêndices – imagem do livro literário *Amar*

amor. Já no tema *Compostura*¹¹ as crianças aprendem lições de bom comportamento, além do enriquecimento do vocabulário. No livro que trata sobre *Sucesso* podemos perceber que sucesso é o cumprimento de objetivos, de coisas até muito simples, mas que para as crianças são conquistas. Como por exemplo, assobiar, saltar obstáculos e montar um quebra-cabeça.

São livros com pequenos textos, de leitura simples e fácil compreensão. São materiais didáticos que podem ser trabalhados muitos aspectos pelo professor, além do estímulo a leitura e compreensão textual, compreensão dos valores sociais e ainda, o educador precisa estar sensível a temática racial, a valorização do negro. Notou-se que nesta coleção de livros literários, todos os temas envolviam personagens negros, e em dois deles só existem personagens negros/as, fato que incentivou a escolha para a utilização desses recursos na presente pesquisa.

Um clássico livro literário utilizado por professores que procuram trabalhar a educação de relações étnico-raciais, *O Amigo do Rei*¹², de Ruth Rocha, faz uma narrativa sobre um contexto de escravidão, onde Matias um menino negro escravo, é amigo de Ioiô, filho do senhor de engenho. Em determinado momento da história os dois entram na mata e encontram “Guerreiros imponentes. Pintados, enfeitados, armados...”, os dois são levados para uma comunidade quilombola. Quando lá chegam, Matias é intitulado Rei, mas Ioiô senti

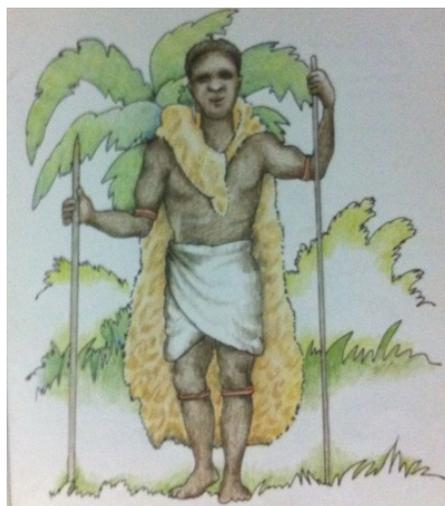


Figura 14: Imagem do livro literário *O Amigo do Rei*.

saudades de casa. O fim do livro descreve que Matias lutou por seu povo, mas que também brancos lutaram por eles, dentre eles Ioiô. Os alunos gostaram muito dessa história, pois concluíram que os dois tiveram um final feliz. E ainda, entenderam que a luta, tanto de Matias como de Ioiô pelo povo de seu amigo, valeu a pena. Pois hoje já não existe escravidão.

Por fim, *Pretinho: meu boneco querido...* é um livro surpreendente. Sua história se baseia na preferência Nininha pelo boneco Pretinho. Isso acarreta ciúmes dos outros brinquedos da menina, que no caso, os brinquedos possuem vida. No decorrer do livro,

¹¹ Apêndices – imagem do livro literário *Compostura*

¹² Apêndices – imagem da capa do livro literário *O Amigo do Rei*



Figura 15: Capa do livro literário Pretinho: meu boneco querido...

Pretinho passa por muitas discriminações por causa de sua cor e conta com a ajuda de apenas dois amigos¹³.

Posteriormente situações acontecem e todos pensam que Pretinho morreu, neste momento aqueles que o discriminavam se arrependem e confessam que sentiam inveja por ele ter uma cor tão bonita. Logo depois consegue voltar para junto dos brinquedos e todos se alegram.

Os alunos notaram que havia personagens negros/as em seus livros, ou no caso de alguns, que só havia personagens negros/as. Percebeu-se que a maioria deles não tinha lido ou pelo menos não se recordavam de terem lido livros com personagens principais negros/as. Apenas dois alunos afirmaram já terem tido contado com livros desse tipo, inclusive citaram *A menina bonita do laço de fita*, um livro, muito utilizado na educação das relações raciais.

Vale resaltar que, para a estagiária não foi fácil encontrar livros que se enquadrassem nessa temática na biblioteca da comunidade. E nos leva a pensar ainda se esse seria o motivo da maioria dos alunos não terem tido acesso a livros com personagens negro/as ou se seria por falta de incentivo e interesse dos professores, isso seria algo a ser pesquisado.

3.3.1 A beleza do negro/a na atualidade

Ainda numa perspectiva de construção da valorização da beleza negra, o professor precisa considerar que os alunos trazem consigo “ideias” e “modelos” do negro/a produzido pelo convívio social e ainda pelas mídias, que influenciam na formação crítica das crianças. Segundo Berutti e Marques (2009):

[Muitos preconceitos e esteriótipos são nutridos socialmente a respeito de situações históricas conflituosas]...[podendo funcionar como verdadeiros obstáculos para novas aprendizagens. Requerem, portanto, um trabalho cuidadoso de desconstrução e reconstrução de conceitos.] (p. 30)

Portanto, o professor não pode desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos, para que esses não se tornem barreira para uma nova concepção da população

¹³ Apêndices – imagem do livro literário Pretinho: meu boneco querido...

negra. Mas, sim, que as concepções possam ser identificadas e trabalhadas positivamente. Para tanto o próprio educador precisa estar atento aos seus próprios conhecimentos prévios, buscando desconstruir em si mesmo estereótipos e rotulações preconceituosas sobre a população negra e as representações do negro/a veiculadas nas mídias.

Dessa forma, outra atividade foi desenvolvida, utilizando-se de algumas imagens de homens negros e mulheres negras contemporâneos/as que foram levadas impressas para a sala de aula.

Todas as imagens foram distribuídas entre os alunos, e depois de olharem atentamente podiam passar a imagem para outros colegas. Depois que todos tiveram acesso às fotos, os alunos foram ressaltando aspectos que lhes chamaram a atenção, mas uma opinião era unânime, todos/as que estavam nas fotos eram bonitos.

Resaltaram mínimos detalhes de cada imagem, como vestimentas, cabelos, maquiagem, brincos, colares, fisionomia e até o fundo das fotos, fizeram suposições de onde aquelas pessoas estariam no momento da foto.

As imagens mais comentadas foram das mulheres negras, pois ficaram impressionados com a beleza delas. A imagem, da mulher com uma espécie de turbante¹⁴, provocou dois tipos de reação: a de admiração por sua beleza e roupa colorida, tipicamente africana; e ainda a seriedade de sua postura na foto. Para alguns alunos ela demonstra tristeza. Em contrapartida a imagem de duas mulheres negras, sorrindo, passou-lhes uma ideia de felicidade. Nessa imagem, os alunos destacaram a beleza do cabelo da mulher à esquerda. A “fita” junto as tranças, chama a atenção e a mulher ao lado, usa uma espécie de lenço, e apesar da distinção, as duas foram admiradas pelas crianças.

Outras imagens foram discutidas, como jovens negros¹⁵, que parecem estar em um lugar com céu aberto, vestidos de forma bem jovial. Também a foto de duas crianças abraçadas¹⁶, uma branca e outra negra, que segundo os alunos, transmite ideia de igualdade racial e harmonia. Outra de duas mulheres negras, com penteados



Figura 16: Fonte www.wordlady.wordpress.com acesso em 12/11/2013

¹⁴ Anexo II – Imagem 1

¹⁵ Anexo II – Imagem 2

¹⁶ Anexo II – Imagem 3

de cabelos diferentes¹⁷, que para eles são bonitos. E ainda uma foto de um menino negro¹⁸ muito sorridente, na qual os alunos também perceberam a ideia de alegria. A atividade prosseguiu com os comentários dos alunos sobre o convívio ou não com pessoas negras em suas famílias e outros círculos sociais.

Nesse sentido, a maioria identificou alguém de seu círculo social, como negro/a. Neste momento da atividade um menino relatou uma experiência que sofreu preconceito racial. Quanto estava no interior da escola, no intervalo, um menino de outra turma o insultou chamando-o de macaco. A partir desse relato, discutimos o quanto esse termo é usado pejorativamente em relação a pessoas negras.

Posteriormente uma atividade escrita foi solicitada, para que houvesse, como de costume da professora regente, uma produção textual. Os alunos desenvolveram dois parágrafos em seus cadernos, sobre o que tínhamos discutido em sala e sobre uma imagem de sua escolha.

Percebeu-se como foi válida essa atividade pois, depois de leva-los a refletirem sobre a representação do negro/a nos livros literários, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar imagens de homens e mulheres negro/a (s) contemporâneos. Ou seja, com vestimentas atuais, em situações atuais e ainda percebê-los como belos. Desconstruindo assim rótulos, muitas vezes impelidos “sutilmente” pela mídia, do negro/a como subalterno/a, feio/a e marginalizado/a.

3.4 Implementação da lei 10.639/03 tem data marcada nas escolas

3.4.1 Semana pedagógica não discute implementação da lei 10.639/03

Durante a semana pedagógica da Escola A foram discutidos vários aspectos da organização institucional e física da escola. Como por exemplo, a distribuição de turmas, a reorganização de salas de apoio da escola, a redefinição de coordenadores pedagógicos e coordenação de projetos extra-classe, como o *Mais Educação*.

O *Programa Mais Educação* é uma ação governamental que visa à ampliação da jornada escolar, que tem como objetivo diminuir as desigualdades educacionais por meio da complementação de atividades pedagógicas. Segundo o MEC, os alunos que devem participar desse projeto são estudantes que estão em situação de risco,

¹⁷ Anexo II – Imagem 4

¹⁸ Anexo II – Imagem 5

vulnerabilidade social e sem assistência, estudantes em defasagem série/idade, bem como estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há uma maior evasão na transição para a 2ª fase. (portalmec.gov.br, acesso em 08/09/2014)

Na escola A, esse programa abarca a atividade Capoeira, o que representa uma ação positiva para a valorização da cultura africana na construção da sociedade brasileira. Porém percebeu-se um certo “descaso” com o programa, pois os professores não demonstraram interesse em assumi-lo. Tanto que a estagiária somente “descobriu” a existência dessa atividade na escola, após o término da semana pedagógica. Discutiremos sobre essa atividade mais a frente.

Na semana pedagógica não ocorreram discussões sobre o conteúdo programático, a elaboração do PPP daquele ano, nem sobre o livro didático que seria adotado. Mas, quanto a isso, entende-se que os livros do PNLD tem indicação para uso por três anos consecutivos, que neste caso é de 2013, 2014 e 2015. Como a pesquisa começou a ser realizada nesta escola em 2013, o livro já havia sido escolhido. Também não foram discutidas nenhuma ação que pudesse envolver a implementação da lei 10.639/03.

3.4.2 Dia da Consciência Negra: uso das máscaras africanas e capoeira

A implementação da lei 10.639/03 foi percebida, apenas na data comemorativa do Dia Nacional da Consciência Negra, tanto na Escola A, como na Escola B. A proposta nas duas escolas era de haver uma atividade diferente no data já citada. Uma atividade comum entre as duas escolas foi um “desfile afro”. Alunas e alunos criaram suas próprias roupas, que remetem a trajes de cultura africana, depois desfilaram com elas. Também, em ambas, notou-se o cuidado de ornamentar os murais das escolas com fotos, frases e cartazes.

A Escola B optou com colocar fotos de personalidades, homens e mulheres negros/as, conhecidos publicamente, como Barack Obama, Zumbi dos Palmares, Ministro Joaquim Barbosa, dentre outros. Nesta escola, a orientação para a Semana da Consciência Negra era de que os professores estavam livres para trabalhar o tema da forma que desejassem. Porém a pesquisadora observou que a professora Bruna, não planejou qualquer tipo de atividade voltada para o tema. Ou seja, se os professores não

tivessem iniciativa de discutir a temática racial em sala, a única atividade que os alunos teriam seria acesso, seria a desenvolvida pela coordenação pedagógica.

A Escola B teve uma iniciativa interessante, levou um palestrante de nacionalidade Angolana, para contar um pouco sobre a história e cultura do seu povo. Ele foi com uma roupa de seu país, inclusive muito bonita, e para eles, uma vestimenta usada em dias comemorativos. Foi realizada uma roda de conversa, pois os alunos puderam fazer perguntas e depois tirar fotos com o palestrante. Também nessa escola alunos de 4º ano criaram os seus próprios chocalhos. Esses trabalhados também foram expostos para todos os alunos da escola, no Dia Nacional da Consciência Negra.

No Dia da Consciência Negra, a atividade que realizou-se na Turma B, consistia na confecção e exposição de cartazes, com o uso de canetinhas e lápis de cores. Especialmente os alunos da Turma B, sempre demonstraram desenvoltura para expor suas opiniões e vivências, então essa atividade foi uma das mais produtivas. Pois se expressaram por meio de frases e desenhos, as suas ideias de representações sociais e desejos de igualdade racial. Segundo Bittencourt (2011):

Dessa forma, é fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentado, ampliar informações [...] (p.240)

Isto não foi feito. Não houve explicação sobre a trajetória dos negros. Com isto não se explorou as representações sociais que os alunos possuíam da temática racial. Um cartaz produzido por um grupo de alunos se destacou, pois a frase foi elaborada por uma aluna negra: “Sou negro e me orgulho de ser negro. Me orgulho de ficar ao lado de pessoas que não me maltrate.”. Os outros colegas concordaram que essa seria a frase do cartaz do grupo. Foi percebido que a maior motivação dos alunos para essa atividade, foi a ideia de exporem para toda a escola.

Em outro cartaz, havia uma criança desenhada, ao redor as palavras: união, respeito, paz e liberdade. Outro tinha escrito a palavra NEGRO em destaque, e cada letra iniciava outra palavra: Nobre, Especial, Guerreiro, Respeito e Ousado. Após o término dessa atividade a turma colocou seus cartazes nos corredores da escola.

A primeira atividade que merece destaque, foi a realizada na Escola A, com produção de máscaras africanas, pois são artefatos da cultura. Mas não houve explicação sobre o sentido e resignificação das mesmas.

No livro *Máscaras Africanas* o autor, discorre sobre como as máscaras tinham uma significação de identidade cultural, permitindo ao homem, uma vivência singular a partir do uso da máscara. Segundo Monti:

Assim, o negro africano vê na máscara não só um meio para fugir à realidade cotidiana, mas sobretudo uma possibilidade de participar da multiplicidade da vida do universo, criando novas realidades fora daquela meramente humana. (1992, p. 10)

Essa significação poderia ter sido trabalhada. Várias turmas fizeram essa atividade e todas foram expostas em mural improvisado.

Outra atividade que merece destaque, desta vez na Escola B, foi a apresentação de um grupo de capoeira, esporte de raiz africana para trabalhar a valorização da cultura africana e suas contribuições na sociedade, bem como o incentivo ao esporte. Interessante resaltar que o grupo atua na comunidade que a escola está inserida, oferecendo as crianças acesso ao esporte gratuitamente.

O mestre de capoeira responsável pelo grupo, Dunga¹⁹, começou a apresentação explicando as raízes africanas da capoeira. Disse que era uma luta, usada na defesa dos negros contra a escravidão, ainda resaltou que os escravos também tinham a capoeira como uma dança, uma forma de manterem sua cultura viva. Posteriormente Dunga destacou que hoje a capoeira é um esporte. O professor de capoeira, convidou todos os alunos para participarem divulgando os dias, horários e local que o grupo se encontra. Sendo assim, foi importante a iniciativa da Escola B, de ceder espaço para a manifestação cultural africana, por meio da capoeira, conforme afirma Radicchi:

A capoeira é uma manifestação cultural, como tal deve ser entendida em sua dinamicidade e sua possibilidade de ser resignificada conforme sua utilização pelos, sujeitos que a fazem, praticam, gostam, legislam, consomem etc.; bem como pelo contato que venha efetivar com as diversas instituições sociais na atualidade... (2013, p. 35)

Definitivamente, o momento da capoeira, foi o que provocou mais reações nas crianças. Primeiramente o grupo, jogou capoeira para que os alunos observassem, depois permitiram que alguns também entrassem na roda. Essa atividade durou cerca de 20 min.

Essas foram as atividades observadas pela estagiária nas duas escolas para realização do presente estudo, e identificadas como tentativas de implementação da lei 10.639/03.

¹⁹ Nome fictício

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração que precisa ser registrada é que, de fato, o estágio supervisionado é necessário para que as reflexões teóricas, durante o percurso acadêmico, sejam amadurecidas por meio do contato com a prática profissional.

Como já citado a legislação abordada no presente estudo, prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino de História, em diversos aspectos como está descrito no primeiro parágrafo do artigo 26-A, o que não foi percebido nas aulas dessa disciplina.

Quanto ao ensino da disciplina, poderia ser trabalhada a percepção de representações sociais, e o funcionamento da sociedade no mundo contemporâneo e no seu meio social, assim seriam compreendidos através dessa linha de ensino de História, conforme o PCN (1997):

Para que os alunos dimensionem a sua realidade historicamente é importante que o professor crie situações de aprendizagem escolares para instigá-los a estabelecer relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas, os interesses específicos de grupos e os acordos coletivos, as particularidades e os contextos, etc. (p. 52)

Sendo assim, o professor pedagogo que também leciona história, precisa ter conhecimento dessas legislações, bem como das Diretrizes para educação das relações raciais, estar munido de conhecimento dos aparatos legais educacionais. Segundo o PCN de História:

Dentro dessa perspectiva, o ensino de História tende a desempenhar um papel mais relevante na formação da cidadania, envolvendo a reflexão sobre a atuação do indivíduo em suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades e sua participação no coletivo. (1997, p. 25)

Então, o fato de não ter sido notada a implementação da lei nas aulas de História nas duas escolas estudadas, nos leva a refletir que o motivo poderia ser o desconhecimento da legislação, bem como das DNC-ERER, é algo a ser pesquisado.

Porém, vale salientar que em outras ações das escolas, foram percebidas atividade com intenção de implementação da lei, mesmo que seja apenas no Dia da Consciência Negra.

Portanto, as atividades que foram desenvolvidas neste estudo de campo, visavam se os alunos relacionavam fatos históricos ensinados no conteúdo programático, com a construção da atual situação socioeconômica da maioria da população afrobrasileira.

É necessário que entendam que o atual quadro social, econômico e político, é resultado da História, e que inclusive é construída dia após dia. Sendo assim cada um pode ser participante e atuante efetivamente dessa construção. Assim como muitas ações afirmativas em relação aos negros no Brasil, como a instituição da própria lei 10.639/03, têm resultado no despertar de educadores, e a produção desse trabalho acadêmico é um exemplo disto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BERUTTI, Flávio & MARQUES, Adhemar. *Ensinar e Aprender História*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria. Fernandes. *Ensino de História. Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, Outubro de 2004.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 2008.
- _____. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003* que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História & Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Marcus Vinícius. *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. In: SILVA, Petronilha B. G. e PINTO, Regina P. . Negro e educação. São Paulo, Ação Educativa, ABPED. 2001
- GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade Fragmentada*. Um estudo sobre o negro na história da Educação Brasileira. Brasília: INEP, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n.2, p. 57-63. mar./abr. 1995. LÚRIA, Alexander R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 251p.

GUY BORNÉ, HERVÉ MARTIN. *As Escolas Históricas*. Fórum da História–Publicações Europa América: Portugal, 1983.

LE GOFF, Jacques (org). *As Doenças tem história*. Lisboa: Terremar, 1985.

LOWY, Michael. *Ideologia e Ciência Social*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. GOMES, R. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Consulta ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em 30/08/2014.

MONTI, Franco. *Mascaras africanas*. São Paulo: M Fontes, 1992.

PAIVA, José Maria. *Educação jesuítica no Brasil colonial*. In: LOPES, Eliane, Marta Teixeira. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

PARO. Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

RADICCHI, Marcelo Rocha. *Capoeira e escola: significados da participação*. 1.ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: a prática reflexiva*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO I

Conteúdo de História-2013 – 5º Ano

1º Bimestre

- A expansão marítima e comercial da Europa;
- As navegações portuguesas;
- O descobrimento da América;
- O Tratado de Tordesilhas;
- Os períodos da História do Brasil;
- O Brasil Colônia;
- A chegada dos portugueses ao Brasil;
- As primeiras expedições;
- As capitânicas hereditárias;

2º Bimestre

- O sistema do Governo Geral;
- As invasões francesas;
- A cana-de-açúcar;
- As invasões holandesas;
- Brasil Colônia (Entradas e Bandeiras);
- A expansão do Nosso Território;
- A Revolta de Beckman;
- A Guerra dos Emboabas;
- A Guerra dos Mascates;
- A Revolta de Felipe dos Santos;

- A Inconfidência Mineira;
- A Conjuração Baiana;
- A vinda da família Real para o Brasil;

3º Bimestre

- O Brasil Império;
- A Independência do Brasil;
- O Primeiro Reinado;
- O Período Regencial;
- O Segundo Reinado;
- A libertação dos Escravos;

4º Bimestre

- O Brasil República;
- A proclamação da República;
- Os períodos dos republicanos;
- Período da redemocratização;
- A nova República;
- Os Símbolos Nacionais;
- Os Poderes da União;

ANEXO II



Imagem 1: Fonte
www.vilamulher.com.br
 acesso em 12/11/2013



Imagem 2: Fonte
www.corposaun.com
 acesso em 12/11/2013



Imagem 3: Imagem 3: Fonte
www.corposaun.com
 acesso em 12/11/2013



Imagem 4: Fonte www.vilamulher.com.br
 acesso em 12/11/2013



Imagem 5: Fonte
www.imagensparacelularblog.blogspot.com
 acesso em 12/11/2013



Imagem 6: Fonte
www.imagensparacelularblog.blogspot.com
 acesso em 12/11/2013

APÊNDICES

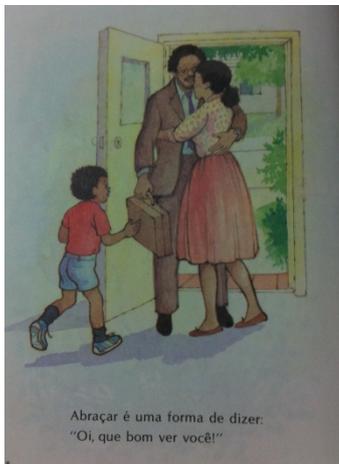


Imagem do livro literário
Abraçar



Imagem do livro literário
Amar

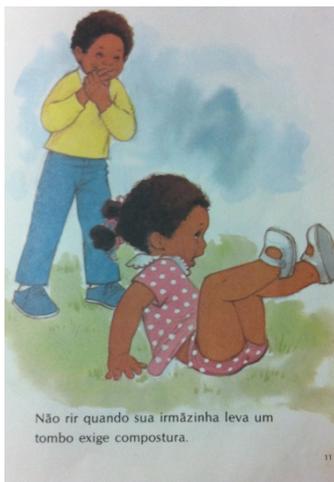


Imagem do livro literário
Compostura

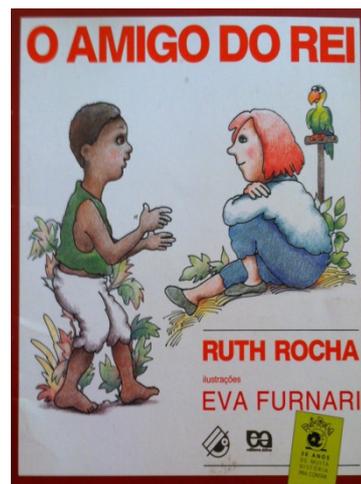


Imagem do livro literário
O amigo do Rei



Imagem do livro literário
Pretinho: meu boneco querido...